

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDSON MACIEL JUNIOR

**O QUE É E COMO É SER SENDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM
CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**
*O SUJEITO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO E/OU INVENTADO
NA/DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*

VITÓRIA
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EDSON MACIEL JUNIOR

**O QUE É E COMO É SER SENDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM
CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**
*O SUJEITO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO E/OU INVENTADO
NA/DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Especial: Abordagens e tendências.

Orientador: Professor Doutor Hiran Pinel

VITÓRIA
2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

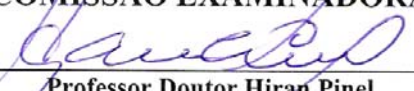
EDSON MACIEL JUNIOR

**O QUE É E COMO É SER SENDO COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: O SUJEITO
FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO
E/OU INVENTADO NA/DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**


Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 08 de dezembro de 2006.

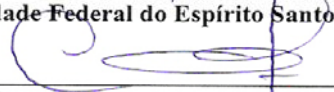
COMISSÃO EXAMINADORA



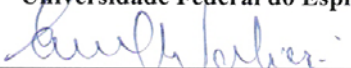
Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Edebrande Cavalieri
Universidade Federal do Espírito Santo

À Ziuza Moret Pio Maciel (26 anos de proximidade) em especial – ela é inteiramente outra com quem me encontrei na revelação da alteridade e temos vivido uma profunda relação de proximidade. Transbordando de amor e gratidão.

A meus pais, Edson e Elenita, por um sem-números de razões.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos:

Ao meu filho Lucas Moret Pio Maciel – cuidou de mim, fazendo o meu “Didaktikos” funcionar bem.

A minha filha Priscila Moret Pio Maciel Lima – cuidou da minha escrita lendo os textos.

A minha filha Caroline Moret Pio Maciel – que me possibilitou realizar um sonho do meu orientador.

Aos meus familiares: genro, irmão, cunhados, sobrinhos que torcem por mim.

A Nilcéa Elias Rodrigues Moreira pelas preciosas orientações iniciais.

A minha turma XVIII pelos momentos inclassificáveis que passamos juntos.

Aos colegas da Educação Especial. Eramos todos com necessidades educacionais especiais.

À grande colega Jacyara Silva de Paiva.

Ao PPGE/CE/UFES.

Ao Prof. Dr. Hiran Pinel – o orientador, próximo, mas, sobretudo que me permitiu criar as minhas próprias estratégias, possibilitando momentos de aproximação e de afastamento de forma a facilitar a minha busca de significados, tornando-a uma fase gratificante.

A professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus – minha homenagem pela pesquisadora e batalha[dor]a na Educação no Estado do Espírito Santo, por ela tenho um grande carinho.

Ao Prof. Dr. Edebrande Cavalieri – pela sua diretividade; alguém que compartilhou do meu tema.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – por ter mostrado-me uma perspectiva da Educação, que muito engrandeceu o meu pensar sobre o ser humano.

Ao Cidadão Pleno, ao Doidão Maluco Sangue bom e a Audaciosa Espevitada pelo privilégio do face-a-face.

Ao meu computador o “Didaktikos” que suportou o tranco, não “deu pau” e conservou todo o material necessário.

“Eu trabalho com crianças excepcionais, não que elas sejam, mas
eu gosto de tratá-las assim”.
Irmã Selma, “Terça Insana” (GIANOUKAS, acesso 11 out. 2006).

MACIEL JÚNIOR, Edson. O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares: **o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial**. 2006. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

RESUMO

Quem é a pessoa que precisa do “saberprática” da assim denominada Educação Especial? Distinguir o sujeito moderno a partir do “cogito” cartesiano, de essência solipsista, individualista e o cogito fenomenológico amplia as possibilidades da pessoa, do ser humano. É um sujeito repleto de possibilidades, rico e amplo, é um sujeito com sua razão ampliada, não é limitada na atribuição de sentido, da experiência mesma. O sentido do ser e o do fenômeno não está separado. Como é pensar a intersubjetividade como movimento do sujeito encarnado para o encontro com o outro? Em E. Husserl, M. Merleau-Ponty, E. Lévinas e Paulo Freire? Se para Descartes a fundamentação do conhecimento estava numa idéia inata, em Husserl a fundamentação enquanto universalidade está no outro. O cogito fenomenológico tem necessidade da alteridade. Os enfoques do outro com a reflexão de E. Lévinas, de M. Merleau-Ponty e outros que se situam na linha direta da fenomenologia husserliana. Trata-se de pensar a intersubjetividade como movimento do sujeito encarnado corporal para o encontro com o outro. Essas duas diretrizes terão concretude no mundo-da-vida (Lebenswelt) que é comunitário, intersubjetivo e anterior a toda representação científica. Trata-se de um estudo exploratório – do tipo metodológico fenomenológica existencial – onde proponho uma pesquisa acerca da presença deste ser de Cuidado. A interrogação que me motiva é: quem é o sujeito fenomenológico-existencial da Educação Especial? O que é/como é ser uma pessoa com necessidades educacionais devido a quaisquer limitações físico-emocionais dentro da atual sócio-historicidade? Para responder a “isso ai mesmo” um impacto [inter]subjetivo vivido – pretende buscar memórias descrevendo a história destas pessoas, com tudo que for possível de ser [com]preender e de ser descrito – até de modo literário.

Palavras chaves: sujeito – fenomenologia – existencial – cartesianismo – educação especial.

MACIEL JÚNIOR, Edson. What and how it is to be, being with educational needs in school and non-school settings: the phenomenological-existential subject in/of special education. 2006. 284 pages. Dissertation (Master's Degree in Education) – Graduate Education Program, Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2006.

ABSTRACT

Who is the person who needs the “knowledgepractice” of so-called special education? To distinguish the modern subject from the Cartesian *cogito*, essentially solipsist and individualist, and phenomenological *cogito* widens the possibilities of a person, a human being. It is a subject full of possibilities, rich and wide, it is a subject with extended reason, not limited in the attribution of meaning, of experience itself. The meaning of being and of phenomenon is not separate. How does one think of intersubjectivity as a movement of the subject incarnated to meeting “the other”? In E. Husserl, M. Merleau-Ponty, E. Lévinas and Paulo Freire? If for Descartes the foundation of knowledge lay upon an innate idea, in Husserl in a universal sense it is in “the other”. The phenomenological *cogito* has need of alterity. The focus of the other with the reflection of E. Levinas, of Merleau-Ponty and others who situate themselves in the direct line of Husserlian phenomenology. It is to see intersubjectivity as a movement of the corporal incarnate subject for its meeting with the other. These two guidelines become concrete in the Life-world (*Lebenswelt*) which is community-based, intersubjective and prior to all scientific representation. It is an exploratory study – methodological, phenomenological, existential, - where I propose research about the presence of this Caring being. The question that motivates me is: who is the phenomenological-existential subject of special education? What is and what is it like to be a person with educational needs due to whatever physical-emotional and/or social (dis)advantage within the present social-historicity? To answer “just that there” a subjective lived impact – intends to fetch memories describing these persons stories, with all that is possible to learn and be described – even in a literary way.

Key words: subject, phenomenology, existential, Cartesianism, special education.

LISTA DE FOTOS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01..... | 41 |
| Círculo Fenomenológico-existencial | |
| Quadro 02..... | 182 |
| Guia de Sentido | |
| Foto 1..... | 192 |
| Colhendo sangue | |
| Foto 2..... | 192 |
| Colhendo sangue | |
| Foto 3..... | 193 |
| Colhendo sangue | |
| Foto 4..... | 193 |
| Quadro a óleo pintado por Sangue Bom – Girasóis | |
| Foto 5..... | 194 |
| Quadro a óleo pintado por Sangue Bom – Lago | |
| Foto 6..... | 194 |
| Quadro a óleo pintado por Sangue Bom – Baleias | |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INICIAIS | 12 |
| 2 REVISÃO DA LITERATURA | 18 |
| 3 O [DES]VELAR TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA | 33 |
| 3.1 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA – O PORQUÊ DA FENOMENOLOGIA..... | 35 |
| 3.2 CARACTERÍSTICAS DA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA | 41 |
| 3.2.1 O envolvimento <u>existencial</u> , vivências e experienciamentos | 41 |
| 3.2.2 O Conceito temático <u>intencionalidade</u> | 44 |
| 3.2.3 Destacando a <u>subjetividade</u> – afetiva-cognitiva | 48 |
| 3.2.4 A hipervalorização da <u>vida afetiva</u> | 51 |
| 3.2.5 O valor e o sentido da <u>sócio-historicidade</u> do ser humano..... | 52 |
| 3.2.6 A importância do <u>aqui-agora</u> | 54 |
| 3.2.7 Os Juízos Morais e dos valores..... | 58 |
| 3.2.8 A escritura – produção de texto – literária e artística | 60 |
| 3.2.9 A produção de significados – Guia de Significado-Sentido | 61 |
| 3.2.10 A questão da “trajetória da pesquisa”: um caminho para o eidos do fenômeno | 67 |
| 4 INTERROGANDO E DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA | 70 |
| 4.1 INTERROGANDO OS SUJEITOS | 70 |
| 4.1.1 A primeira questão: qual a experiência de ter sido – e estar sendo - aluno especial?..... | 70 |
| 4.1.2 A segunda questão: como a filosofia fenomenológica e a psicologia fenomenológica existencial podem contribuir na apreensão, descrição e compreensão desse sujeito da experiência?..... | 71 |
| 4.2 CONTEXTUALIZANDO DAS QUESTÕES | 72 |
| 4.2.1 Ouço algo. Que é – Quem é? | 72 |
| 4.2.2 Vejo-as face-a-face? | 76 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3 | DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA..... | 78 |
| 4.3.1 | Quem são os sujeitos da pesquisa?..... | 79 |
| 4.3.2 | Nosso “quefazer” (posicionamento/ações) durante a pesquisa | 82 |
| 4.3.3 | Instrumentos para compreensão das descrições..... | 84 |
| 4.3.4 | Nossos procedimentos éticos | 86 |
| 5 | O SUJEITO – UM OLHAR FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL..... | 89 |
| 5.1 | O “ <i>COGITO</i> “ CARTESIANO..... | 90 |
| 5.2 | O QUE QUERO “QUEFAZER” | 106 |
| 5.3 | POLÍTICA E HISTÓRIA | 111 |
| 5.4 | UMA PARÁBOLA..... | 117 |
| 5.5 | O “ <i>EIDOS</i> ” COMO DOAÇÃO ORIGINÁRIA | 129 |
| 5.6 | PROPOSIÇÕES <u>PROVISÓRIAS</u> | 134 |
| 5.7 | A RELEVÂNCIA DO MEU “QUEFAZER” | 153 |
| 5.8. | CONCEPÇÕES SIGNIFICATIVAS DE SUJEITO | 155 |
| 5.8.1 | O sujeito cartesiano | 156 |
| 5.8.2 | O sujeito fenomenológico | 162 |
| 5.8.3 | O sujeito encarnado..... | 166 |
| 5.8.4 | O sujeito da alteridade | 170 |
| 5.8.5. | O sujeito da emancipação humana | 173 |
| 5.8.6. | O sujeito estrelar..... | 176 |
| 5.8.7. | O sujeito da demanda especial | 179 |
| 6 | O [DES]VELAR DO FACE-A-FACE COM OS COLABORADORES – HISTÓRIAS ORAIS DE VIDA..... | 181 |
| 6.1 | DOIDÃO MALUCO SANGUE BOM..... | 182 |
| 6.1.1 | Perciptum – o percebido – a pessoa que se [des]vela/[re]vela | 182 |
| 6.1.2 | Esse est percipi – ser sendo é ser percebido - interpretação dos relatos do vívido..... | 188 |
| 6.2 | AUDACIOSA ESPEVITADA | 195 |
| 6.2.1 | Perciptum – o percebido – a pessoa que se [des]vela/[re]vela | 195 |
| 6.2.2 | Esse est percipi – ser sendo é ser percebido - interpretação dos relatos do vívido..... | 202 |
| 6.3 | CIDADÃO PLENO | 206 |
| 6.3.1 | Perciptum – o percebido – a pessoa que se [des]vela/[re]vela | 206 |

| | |
|---|------------|
| 6.3.2 Esse est percipi – ser sendo é ser percebido - interpretação dos relatos do vivido..... | 213 |
| 7 APRESENTANDO OS RESULTADOS E DISCUTINDO-OS..... | 218 |
| 7.1 OS MODOS DE <i>SER SENDO</i> DOS SUJEITOS NO MUNDO | 218 |
| 7.2 VIDAS QUE EMERGEM | 230 |
| 8 IMPLICAÇÕES (PSICO)PEDAGÓGICAS DESSE ESTUDO..... | 234 |
| 8.1 [DES]VELANDO A COMPREENSÃO DO OBJETIVO FOCALIZADO..... | 236 |
| 8.2 A DISSOLUÇÃO DOS INVÓLUCROS | 239 |
| [IN]CONCLUSÕES | 241 |
| 9 REFERÊNCIAS | 243 |
| APÊNDICES..... | 256 |
| APÊNDICE I - Protocolos de Pesquisa Científica | 257 |
| APÊNDICE II - Sangue Bom..... | 259 |
| APÊNDICE III - “Labirinto”Preparado por Sangue Bom | 262 |
| APÊNDICE IV - Audaciosa Espevitada | 263 |
| APÊNDICE V - Cidadão Pleno..... | 270 |
| APÊNDICE VI - Encontro – Cidadão Pleno – dia 10 de agosto 2006..... | 273 |
| APÊNDICE VII - Ongs de Relacionamentos e Apoio e Legislação Brasileira | 279 |
| ANEXOS..... | 278 |
| ANEXO I..... | 279 |
| ANEXO II | 281 |
| ANEXO III..... | 283 |

1 INICIAIS

Fui instigado pela questão: [Des]velar¹ o “sujeito fenomenológico existencial”² na/da Educação Especial e Inclusiva, escolar e não escolar, a partir das experiências dele, de estar aí no mundo?

Quem é a pessoa que precisa de educação especial? Ou da educação não escolar? Devo realmente dizer que alguém tem necessidades educacionais especiais? Busco um olhar fenomenológico-existencial, passando pelas vias da filosofia, da psicologia e da antropologia para compreender este *ser sendo* que precisa de educação como toda e qualquer pessoa. Olhar a pessoa e a partir daí oferecer pistas de como devo chamar esta pessoa com a qual eu me importo.

O sentido de interrogar o fenômeno que se apresenta, inicia-se com a recusa da visão fragmentada oferecida pelo paradigma cartesiano e passa pela experiência do autor como professor e educador não escolar o que me levou a focalizar pessoas com necessidades especiais escolares e não escolares. As pessoas que focalizo como “pessoas com necessidades especiais” são assim chamadas devido a conceitos construídos sócio-históricamente, no entanto elas possuem nomes e estão diante de cada um nós e não há como não vê-las. Reconheço aqui as diferentes condições singulares das pessoas, “considerando as múltiplas interfaces em que se manifestam, seja por questões de ordem biológica, seja por questões de ordem sócio-cultural” (SILVA, 2003). Neste momento datado e histórico em que vivo nesse programa de pós-graduação e na linha de pesquisa Educação Especial, quero voltar para um olhar fenomenológico direcionado para pessoas com deficiências que fazem parte do corpo vivo em toda a sua complexidade. Notadamente na minha experiência não escolar, viajando pelas estradas que a vida tem, deparo-me com tais pessoas complexas e especiais em suas necessidades, vejo que elas são corpóreas e então preciso parar, dar atenção e até mesmo voltar em meu caminho para cuidar e “cuidar dos meus modos de cuidar” (PINEL, 2003a, p. 117, 120, 161).

¹ O leitor encontrará ao longo do relatório, a utilização de palavras divididas entre colchetes, como o exemplo acima. É uma forma de manipular/demonstrar o número de sentidos e possibilidades que uma palavra, ou expressão possui. Isto ocorre por opção literária do autor, independentemente da etimologia das palavras.

² O existencial se [pré]ocupa com os “*modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo*” (Pinel, 2003a; p. 134). O mundo em Husserl (1986, 1992, 2001), segundo Marilena Chauí (1980), é sócio-historicidade.

Parafrazeando Meira (1983, p. 15), digo que estou cuidando/lidando com a pessoa que é deficiente³ e não com a deficiência. Neste cuidar eu olho para essa pessoa e percebo a sua deficiência, que é única, e então trabalho a sua dificuldade específica, vendo e cuidando de suas necessidades. A fixação demasiada nas teorias poderá levar-me ao engano de ver no deficiente as mesmas características descritas pelo senso comum, pelos diagnósticos médicos, por discursos de carências ou de idealizações, usando para todas as mesmas técnicas. Se preso for a tudo isto deixarei de ver (ou olhar) a pessoa, o sujeito que é sujeito junto comigo e que está diante de mim (sujeito e o outro sujeito). Percebê-lo-ei sujeito à medida que olhar para ele e não para a sua deficiência.

Iniciando meus estudos na fenomenologia-existencial, comecei a buscar qual seria o caminho a percorrer: em direção ao deficiente ou em direção à deficiência? A partir dessa busca ficou claro que o deficiente será o “protagonista estrelar” (PINEL, 2005b, p. 278) e principal fonte de inform[ações], no sentido de que somente no contato com ele será possível descobrir algo sobre a deficiência para poder interrogar – “quem é o sujeito”?

Procuro caminhar na direção da compreensão do deficiente, seja ele quem for, alguém que é fenômeno, pois se mostra sob os mais diversos perfis. É minha intenção buscar o olhar fenomenológico-existencial para chegar a uma compreensão do e sobre o sujeito.

Apreender os sentidos de temas valorativos de grande significado para os sujeitos da pesquisa (na sua existência mesma), mostrando um ou mais *modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo* que atraí e são atraídos por um ou mais Guias de Sentido (GS)⁴.

Os objetivos da minha pesquisa corroboram para propor uma “prática educativa” que destaque os efeitos “inter[in]ventivos”⁵ do diálogo investigativo e a curiosidade sobre a

³ No meu entender não quero negar a existência física e concreta de uma forma contingencial do corpo humano, de uma dada deficiência, o que não quer dizer que essa concretude corresponda à totalidade do fenômeno. Não desejo associar e fazer coincidir deficiência e patologia com sua carga de preconceitos (AMARAL, 1995, p. 33-34; MERLEAU-PONTY, 1994).

⁴ Termo tematizado por Pinel (2003b; 2003c) objetivando construir uma (Psico)Pedagogia Existencial, que por ora, compreendemos como os [des]velamentos dos modos de ser sendo si mesmo aprendiz e ensinante no cotidiano do mundo nos seus aspectos subjetivos (vida afetiva indissociável da vida cognitiva). Ver também Colodete (2004).

⁵ A pesquisa fenomenológica existencial, por si só, tem sido considerada como de intervenção (FORGHIERI, 2004; PINEL, 2003a). O Professor Hiran tematizou o termo “*inter[in]venção (psico)pedagógica*”, que Colodete (2004) trabalha em suas vivências.

experiência e vivências humanas, como indispensável aos processos ensino aprendizagem escolar e não escolar.

Outro objetivo é demonstrar sensibilidade e comprometimento social diante de temas relacionados à problemática humana, revelando gosto, coragem, resiliência, enfrentamento e curiosidade. Aprender e interrogar diante de temas relacionados às experiências humanas, como: dor, raiva, perda, prazer, afeto, liberdade, democracia, morte, amor, companheirismo, amizade e as demais dimensões do humano.

Corroborar para contextualizar-se histórica/cultural e socialmente à realidade circundante e para comentar criticamente e com desenvoltura sobre assuntos do cotidiano da própria vida, desenvolvendo o senso crítico atento e mais apurado diante das questões do próprio cotidiano das pessoas e “coisas” no contexto onde o sujeito está inserido.

Por último, identificar os inúmeros valores e contra-valores, tais como: paz x violência, disciplina x indisciplina, justiça x injustiça; amor x desamor; amizade x inimizade; preconceito x respeito; ser diferente x ser igual.

A metodologia usada para a busca do conhecimento interroga basicamente a pessoa com deficiência, para a partir dela, conhecer os processos que produzem a diferenciação que a tornam o não-ser, colocando entre parentes (*epoché*) os [pré]conceitos [pré]datados, as explicações, causalidade, o deduzir, as hipóteses anteriormente formuladas e os invólucros que ocultam a pessoa. Eu busco compreender, descrever, reunir, apresentar e interrogar o fenômeno. A implicação desta postura exige um rigor para o ver atencioso do que surge, na experiência direta com esta pessoa que é nomeada “[d]eficiente”, no contato com a pessoa adulta com [defi]ciência em situação escolar ou não escolar. A pergunta orientadora, em lugar de: – “*O que é a deficiência*”? – passou a ser: “*Quem é este, o deficiente*”?

Em uma pesquisa do tipo cartesiana, ou no que o positivismo construiu a partir do cartesianismo, a pergunta feita é do tipo: “O que é a deficiência”? O resultado obtido será falar sobre a deficiência que a pessoa tem. Ao formular a questão dessa maneira, como é comumente formulada, colocamo-nos fora da deficiência, distanciando-nos dela e do sujeito que tem uma deficiência qualquer. O resultado é uma resposta simples e, geralmente, resulta, quando mais elaborada, em uma denominação ou em uma definição, quase sempre incompleta

e não satisfatória. As várias deficiências receberam a sua denominação dessa forma. Num determinado dia se indagou: o que está acontecendo com essa pessoa que nasceu ou se tornou deficiente? A resposta é simplesmente em termos de causalidade. Algo aconteceu que o fez nascer assim ou por algum acidente ele se tornou-se tal pessoa com deficiência. As explicações e conclusões passam, portanto, a ser em termos da causalidade dos acontecimentos. A deficiência é, então, vista como um algo externo, visível, objetivo, com uma ou múltiplas causas onde a principal delas na maioria das vezes não é identificada. Dessa visão resultam daí teorias explicativas, causais e conclusivas geradas quer pelo senso comum, quer pelo pensar controlado da ciência. E a pessoa é colocada em segundo plano, não se tem um olhar para ela. A fenomenologia é uma denúncia a contemplação da deficiência como objeto, como representação (LÉVINAS, 1967, p. 139).

A tese da existência dos objetos deficiência, anormalidade e estigma busco colocá-las em suspenso, entre parênteses, pois a possibilidade de existência de tais objetos é relativa ao meu conhecimento do mundo e na relatividade da própria existência do mundo (LÉVINAS, 1967, p. 48). Nesse sentido o que Lévinas chama de relatividade é a “incerteza do mundo exterior, mas não significam do que o caráter inacabado da síntese ou da percepção do sensível” (LÉVINAS, 1967, p. 137), é o seu caráter de inacabamento que possibilita ao ser humano ser aberto. A relatividade, portanto, não é uma negação das leis estáticas que o ser humano criou, mas uma abertura ao mundo para que as abstrações não se tornem senhoras das vidas humanas.

O interrogar o “deficiente”, porém, pede uma proposição que se refere ao sentido de *ser sendo* uma pessoa com deficiência, que se refira ao seu significado, à qualidade do sentido que o conjunto de condições determinantes da vida dessa pessoa com suas contingências. A [re]velação da pessoa é ponto principal de dificuldade de se chegar a transcendência⁶ dessa pessoa, pois o encontro é eminentemente ético. Há, pois, um caminho para o outro, que é o outro por excelência, e isto se dá através do Outro, a “maneira como o Outro ou o Infinito se manifesta na subjetividade é o próprio fenômeno da inspiração” (LÉVINAS, 1982, p. 88-89, 100; 1984, p. 21-22).

⁶ Este termo é usado sem nenhuma pressuposição teológica, ao contrário, é o excesso da vida que toda teologia pressupõe. Transcendência, como deslumbramento de que fala Descartes no fim da Terceira Meditação (DESCARTES, 1979, p. 112, § 41): dor no olho, por excesso de luz, o Mesmo desconsertado e mantido em vigília pelo outro que o exalta – este questionamento do Mesmo pelo Outro que Lévinas chama de despertar ou que é a própria vida do humano, já inquieta do infinito. (LÉVINAS, 2005, p. 126, 127).

Meira (1987, p. 16) afirma que “é exatamente este “o que é” (*quid*⁷), ou seja, o ponto difícil, o *busílis* que precisa ser buscado”. Husserl (2001, p. 23) afirma que é o desvelar do significado profundo de um retorno radical ao *ego cogito*, isto é, começar pelo ser e fazer reviver os valores que dele decorrem objetivando sair da ilha que é a consciência.

O *quid*, isto é, “o que é” tem que incluir a dimensão da intersubjetividade, o mundo-da-vida, a intencionalidade e o próprio ego transcendental⁸ para tornar-se fonte e horizonte de toda significação no contexto dessa pesquisa. Horizonte entendido como a espacialidade onde vivemos despertos, constantemente conscientes daquilo que está sendo por nós experienciado e que se prolonga até onde a compreensão do olhar alcança e que se estende à medida que a compreensão também se estende, possibilitando que o olhar veja mais “coisas” (objetos concretos) e atividades reais concretas e possíveis. Assim como, ao ressuscitar as “Meditações” (DESCARTES, 1979) cartesianas, Husserl não pretendia adotá-las integralmente, penso que o mesmo se dá com a fenomenologia que também é uma proposta que se abre para o “tocar-se e fecundar-se mutuamente” (HUSSERL, 2001, p. 23).

A história de vida e depoimentos de pessoas com deficiência, assim como o que se mostrou na vivência dessas pessoas, serão submetidos à uma interpretação. A partir dessa interpretação busco percorrer como é *ser sendo* do sujeito com deficiência da/na educação.

A trajetória usada nessa dissertação é um compreender próprio da fenomenologia-existencial. Não é demais mencionar que, todo pedido de [des]velamento tem seus limites e é uma maneira de olhar o mundo. Bornhein (1998, p. 22) afirma que “não há ciência, não há intuição, não há amor, que possam fazer um individuo compreender de maneira absoluta um outro individuo, seja pessoa ou fato cultural, histórico”. A afirmação de Heráclito contribui claramente: “Mesmo percorrendo todos os caminhos, jamais encontrarás os limites da alma, tão profundamente é o seu logos” (BORNHEIN, 1998, p. 22).

O meu trabalho em Husserl, não se dá a partir de uma superioridade da Filosofia européia, uma filosofia eurocêntrica, mas, procuro fazer educação, ou filosofia da educação

⁷ Expressão latina "*quid est*", que significa "o que é". Tem origem no termo "quididativo" provem do latinismo quididade. O objeto próprio da primeira operação do intelecto, operação que Aristóteles chama de simples apreensão. (A EDUCAÇÃO, acesso 24 abr. 2006).

⁸ Transcendência em Husserl tem um sentido aberto para o mundo da vida. O seu sentido é para fora. O seu conteúdo é puro movimento e o puro dinamismo. E no lugar de entender para explicar a partir de categorias a priori, ela compreende o mundo no horizonte da intencionalidade, um mundo entendido como horizonte.

vivenciando-a do lugar de um latino-americano, no lugar do pobre, não a faço sem motivo. O meu interrogar sobre a educação de pessoas com necessidades especiais por deficiências no meu país, no meu estado, na minha cidade sob o prisma da filosofia clássica, é também perceber a presença de elementos opressores nos fundamentos dessa filosofia, elementos esses que impossibilitavam uma identidade totalizante entre ela e o continente latino-americano. A necessidade de uma nova Filosofia da Educação, com características latino-americanas, provém da falta de identidade entre a América Latina e a Filosofia Clássica.

Por outro lado, como afirma (LÉVINAS, 1967, p. 135) a fenomenologia não é se ligar a teses formalmente enunciadas por Husserl. E a fenomenologia no Brasil não é uma consagração exclusiva à exegese ou à história dos escritos husserlianos. Mais do que aderir a um certo número de conceitos fixos, na fenomenologia há concordância em abordar as questões de uma certa forma, de um certo olhar, como um método de certa forma eminente, pois ela é essencialmente aberta.

Considerando a condição de opressão dos povos latinos, dialogo no palco⁹ com Dussel (1976, 1977, 1995, 1997) que aponta como contraditória a esses povos uma filosofia centrada num sujeito, em um só ser que é o único possibilitado a possibilitar os outros (entes). O “*Ego cogito*” ao vir para as Américas e Áfricas foi transformado no “*Ego conquiro*” (o eu conquisto) que é o fundamento prático do *cogito*. Afirma que “como totalidade espacial, o mundo sempre situa o eu, o ser humano ou o sujeito como centro; a partir de tal centro se organizam espacialmente os entes desde os mais próximos e com maior sentido até os mais distantes e com menor sentido” (DUSSEL, 1977, p. 30). É contra a totalidade necessária à unidade do ser ontológico que o filósofo argentino argumenta, em busca de um pensamento libertador (Paulo Freire). Acrescento que não só um pensar libertador, mas um sonhar, um imaginar, um perceber, um viver libertador e assim por diante.

⁹ Palco e platéia, uma figura para imaginar pessoas que sentam-se num teatro que é o mundo, e conversam através das suas publicações acessadas através de livros, textos e hipertextos, correio eletrônico (e-mail), salas de aulas, a residência. Estou na platéia quando estou no processo da escuta e no palco quando falo, escrevo ou discuro. Estamos todos ao mesmo tempo no palco e na platéia buscando encontrar o drama.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Não é das Filosofias que deve partir o impulso da investigação. Mas sim das coisas e dos problemas. Aquele que é deveras independente de preconceitos não se importa com uma averiguação ter origem em Kant ou Tomás de Aquino, em Darwin ou Aristóteles... Mas é precisamente próprio da Filosofia, o seu trabalho científico situar-se em esferas de intuição direta (HUSSERL apud FORGHIERI, 1993, p.15).

Alguns pesquisadores já estudaram o sujeito da educação e o sentido de ser sujeito na educação escolar e não escolar, e podemos ressaltar Anache (acesso 05 maio 2005) que propondo a seguinte interrogação: “Quem é o sujeito da Educação Especial”? Apresenta o seu trabalho em minicurso discutindo sobre o que se tem denominado de aluno(a) especial para as políticas públicas brasileiras dentro de uma perspectiva crítica. Esse tema surgiu das discussões realizadas no Grupo de Trabalho – GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Além disso, tem-se constatado em pesquisas realizada por Anache (2005), que há confusões conceituais que o próprio conceito impõe, justificadas pela abrangência do termo “pessoas com necessidades especiais”. Registra-se que, esse assunto não se esgota, sempre que se vai definir a quem se destina a educação especial, uma vez que ele sempre retorna para as pautas de discussões dos órgãos oficiais.

Outro estudo é o de Baptista (2003, p. 46-48) que a esse respeito afirma que os últimos 30 anos do século XX identificam “novos” sujeitos na educação especial – de portadores de deficiência/síndromes a pessoas com necessidades educativas especiais. Diferentes critérios de estabelecimento de diagnóstico – menor ênfase na psicometria e defesa de procedimentos que contemplem a complexidade vivencial do sujeito; indicação de espaços “integrados” destinados ao atendimento – a partir das instituições paralelas caminha-se em direção ao atendimento que valoriza a inclusão social e escolar; valorização de diferentes saberes profissionais que devem atuar “em rede”, procurando contribuir reciprocamente para a profusão de conhecimentos que respondam à complexidade necessária e que viabilizem novos modelos de intervenção.

Tais mudanças apresentadas por Baptista (2003) são associadas a alterações paradigmáticas que transformam as concepções, as representações e as expectativas em relação ao sujeito. Podemos identificar o declínio do positivismo marcado pelo conhecimento médico e clínico como o estatuto da verdade sobre a condição do sujeito da educação especial. As “ausências”,

as “faltas”, as “limitações” identificadas nesses sujeitos constituíram, durante séculos, a única maneira para determinação do falar sobre a deficiência que a pessoa tem. Nessa perspectiva pode-se,

[...] entender que as diferentes categorias de identificação dos sujeitos são uma construção recente, pois, até o final do século XIX, o termo “idiota” referia-se a sujeitos que posteriormente passaram a ser identificados como deficientes mentais, psicóticos, autistas. Dois aspectos eram organizadores do conhecimento presumido sobre esses sujeitos: a predominância de fatores orgânicos na etiologia de suas limitações (ou de seu quadro patológico) e a crença na imutabilidade do perfil apresentado. A condição de idiotia era associada à ausência de crença na educabilidade do sujeito (BAPTISTA, 2003, p. 47).

A tradição clínica teve como respaldo o avanço do conhecimento médico de caráter cartesiano que prometia a compreensão decorrente da fragmentação de aspectos concorrentes e se anunciava como o caminho para as transformações do outro, através do processo de cura. Portanto, colocavam-se fora da deficiência, distanciando-nos dela e da pessoa. As várias deficiências receberam a sua denominação dessa forma. A deficiência é, então, vista como um algo externo, visível, objetivo, com uma ou múltiplas causas onde a principal causa na maioria das vezes não é identificada. Resultam daí teorias explicativas e conclusivas geradas quer pelo senso comum, quer pelo pensar controlado da ciência. Nesse sentido entendemos que a educação especial estava subordinada a uma perspectiva estática com seus horizontes limitados.

Uma experiência clássica na educação especial é outro importante estudo, que evidencia essa postura interpretativa do sujeito “incompleto” é o encontro entre o médico e o professor francês Philippe Pinel e Victor, “menino selvagem”, há mais de duzentos anos atrás. Victor foi capturado nas florestas do sul da França, transformou-se em personagem símbolo da aposta nas potencialidades do outro. Foi mandado ao famoso médico Philippe Pinel, que o diagnosticou como destruído mentalmente e incapaz de ser ajudado. O médico Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), aluno de Philippe Pinel, examina o selvagem de Aveyron e interessa-se pela idéia de educá-lo e integrá-lo na sociedade. Com os mesmos princípios epistemológicos do professor Pinel, Itard diagnostica o estado do menino como privação da convivência social. O trabalho realizado por Jean Itard como “*Selvagem d’Aveyron*” transformou-se no primeiro registro histórico e sistemático de um projeto de intervenção dirigido a um sujeito com “deficiência” e olhado como um ser de possibilidades.

Victor, aparentemente, teria sido vítima de um crime (tinha cicatrizes profundas no pescoço, próprias de uma tentativa de degola) e deixado na floresta para morrer. Itard pôs em dúvida o diagnóstico de seu mestre e tomou Victor sob sua proteção. Para Itard, o estado de privação lingüística de Victor estava relacionado à ausência da noção de tempo: a criança não possuía linguagem porque vivia em um “presente perpétuo”, à deriva em um mundo sem passado ou futuro, e, portanto, sem memória e sem noção da própria identidade.

Apesar da evolução do conhecimento científico, as idéias de que a origem desses “males” estaria no corpo e que seriam imutáveis resistem e ganham versões mais sofisticadas na forma como se apresentam.

Corrigir o sujeito “desviante” associado às características de cuidado/afastamento e à intervenção de tipo ortopédico fez parte das primeiras propostas de atendimento de uma educação chamada “especial”. A Educação Especial tem mostrado que as supostas limitações das pessoas (somadas àquelas reais) são ainda usadas como justificativas para intervenções de tipo diretivo, com características de “treinamento” e que essa associação entre a ação corretiva e o afastamento social ainda é prática do presente. Os princípios de pertencimento ao grupo de semelhantes têm sido evocadas através das singularidades do sujeito com necessidades educativas especiais, com isso os efeitos de um afastamento prolongado do convívio social amplo e as carências de investimento em canais comunicativos que viabilizem as trocas entre aquele sujeito e as pessoas que não sejam “do grupo” de referência – deficientes mentais, autistas ou surdos, por exemplo – não têm sido discutidas com profundidade.

Um outro importante estudo sobre o sujeito da educação especial é a obra de Jannuzzi (2004, p. 1-3) que analisa como se organizou a educação escolar dos alunos com limitações físicas, fisiológicas ou intelectuais no Brasil, abrangendo desde os seus primórdios, no século XVI, até os dias atuais. No que se refere ao sujeito da educação especial Jannuzzi fornece elementos de uma gênese passiva que permite uma compreensão mais ampla de quem é essa pessoa e como ao longo da história os conceitos vão se sedimentando (estática) como algo naturalmente dado. Jannuzzi ressalta que a relação entre a sociedade e a educação do deficiente ao longo dos tropeços da história brasileira constitui assim o foco principal desse trabalho que se reveste de especial importância, não só pelo cuidado com que busca

[re]construir generativamente a história do sujeito deficiente no Brasil, mas também pela grande escassez de obras que se ocupem do tema.

A obra está dividida em três capítulos que discorrem sobre as diferentes fases do tratamento dado à educação dos deficientes numa perspectiva cronológica. O primeiro situa a questão desde o início da colonização portuguesa até os primórdios do século XX, período em que o país começou a se industrializar. O segundo capítulo avança até a década de 1970, quando foi instituído o primeiro órgão responsável pela formulação da política de educação especial: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O terceiro capítulo debruça-se sobre os acontecimentos das três últimas décadas do século e sobre as idéias que circularam no período, procurando chegar aos dias atuais.

Jannuzzi também ressalta que na época em que o Brasil era caracterizado como uma sociedade rural e desescolarizada, silenciava-se sobre o deficiente e escondia-se aqueles cuja presença causava mais [des]conforto. À medida que a educação primária ganha impulso, as primeiras iniciativas também são tomadas para atender aos deficientes. Posteriormente a defesa da educação do deficiente torna-se conveniente do ponto de vista econômico, porque evita despesas com outras formas de atendimento institucionalizado, como os manicômios, asilos e penitenciárias. Passa-se então a proposta de inserir as pessoas com deficiência ao trabalho produtivo.

Para o que se propõe a autora

fundamenta-se no fato de que o modo de pensar e de agir com o diferente depende da organização social em seu conjunto, considerada a sua base material, ou seja, o modo como a produção é organizada e tem a ver com as descobertas das diversas ciências, com as crenças e as ideologias (JANNUZZI, 2004, p. 1).

Leva também em conta o modo como a diferença é apreendida pelos sujeitos em diferentes tempos e lugares, repercutindo na construção de sua própria identidade. A especificidade da educação especial procura, pois, ser entendida com base nos condicionantes materiais e culturais da organização social brasileira, que integra um mundo cada vez mais globalizado, bem como do contexto da educação regular, sendo que a autora intenta não apenas registrar os acontecimentos do período, mas refletir sobre as idéias que os animam.

Vale ressaltar que a própria escola, com base em critérios pouco definidos de normalidade que não se sustentam do ponto de vista científico e nem tão pouco nas vivências cotidianas, incumbe-se de selecionar os “anormais”, carreando expectativas sociais que servem para estigmatizá-los, como lembra Pedro Goergen no prefácio que faz ao livro. A definição da anormalidade, para a qual a escola concorre de maneira significativa, está profundamente condicionada pelas conveniências da “normalidade” e configura um processo de segregação de parcelas da população com comportamentos dissonantes em relação às expectativas dominantes na sociedade.

Ao longo da pesquisa estudei de forma cognitiva, compreensiva e empática *o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da Educação Especial*, recorrendo às memórias de quem foi – e por estar sendo - aluno/educando especial, experienciando aprendizagens dentro e fora da escola. Essa pesquisa se quer e sente de inspiração fenomenológico-existencial e procede de um vôo iniciante em autores como Husserl (1986, 1992, 1986 e 2001), Merleau-Ponty (1971, 1994) e Lévinas (1967, 1980, 1982, 1984, 2002, 2005). Estou chamando esse encontro de “palco”. Nesse “palco” o sujeito/pesquisador juntamente com os sujeitos/pesquisados irão dialogar/inventar/criar discursos que sejam uma forma de ler a realidade. Diante de todo “palco” forma-se o que chamo de “platéia” significativamente importante, pois da “platéia” poderão surgir interlocutores que podem ampliar os horizontes de compreensão. Autores como Cavalieri (2005), Bello (2004), Dussel (1995, 1997a, 1997b e 1997c), Frankl (1989, 1997), Freire (1977, 1979a, 1979b.), Lyotard (1967), Pinel (1989, 2001, 2003, 2004, 2005b etc.), Martins (1990) entre outros.

Em Husserl, Merleau-Ponty e Lévinas recorro ao método fenomenológico, nos seus dois movimentos “*epoché*” (suspensão) e redução “*eidética*” (descrição significativa). Merleau-Ponty limita a *epoché*, sempre relativa, pois estamos muito envolvidos no mundo, nas suas coisas. Lyotard (1967) [re]afirma que o *eidós*¹⁰ (Wesenschau) é o que é dado fenomenologicamente a pessoa do pesquisador.

¹⁰ Husserl usa mais o termo “*Wesensschauung*” (Wesen = essências; Schauen = ver, olhar; a terminação ‘*ung*’ indica o substantivo. Em seus escritos encontra-se também o termo “*Wesensschau*” (Schau = exibição, apresentação). Heidegger também prefere o uso de “*Wesen*” que indica a natureza interna, o princípio. Enquanto verbo, “*Wesen*” significa ser, ficar, permanecer, acontecer e como substantivo significa morada, vida, modo de ser e vigor. Portanto, o uso destes termos são para o leitor não ter a conotação da metafísica clássica, mais sim perceber e entender como algo que está presente na existência.

Ao longo dos meus estudos e da pesquisa inspirado nesses estudiosos da fenomenologia – e qualquer outro pensador existencialista que corresponder ao diálogo – esforço-me para distinguir e compreender o sujeito moderno a partir do “*cogito*” cartesiano, de essência solipsista, individualista e o sujeito fenomenológico entendido como centro do agir e do qual depende o sentido do mundo (CAVALIERI, 2005, p. 29). Ou seja, toda consciência como consciência intencional. Dito isto, concordamos com Merleau-Ponty que ressalta,

Graças a essa noção ampliada da intencionalidade, a “compreensão” fenomenológica distingue-se da “intelecção” clássica, que se limita às “naturezas verdadeiras e imutáveis”, e a fenomenologia pode tornar-se uma fenomenologia da gênese. Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, “compreender” é reapoderar-se da intenção total – não apenas aquilo que são para a representação as “propriedades” da coisa percebida, a poeira dos “fatos históricos”, as “idéias” introduzidas pela doutrina –, mas a maneira única de existir que se exprime nas propriedades da pedra, do vidro ou do pedaço de cerca, em todos os fatos de uma revolução, em todos os pensamentos de um filósofo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 17).

Assim como a necessidade que a fenomenologia tem da alteridade será muito interessante aqui completar os enfoques sobre o outro com a reflexão de E. Levinas, que se situa na linha direta da fenomenologia husserliana. Trata-se de pensar a intersubjetividade como movimento do sujeito encarnado corporal para o encontro com o outro. Essas duas diretrizes, em meu entender, terão concretude no mundo-da-vida (*Lebenswelt*) que é comunitário, intersubjetivo e anterior a toda representação científica. Se para Descartes a fundamentação do conhecimento estava em deus (idéia inata), em Husserl a fundamentação enquanto universalidade está na intersubjetividade, em Lévinas está no rosto do outro, e que é a fonte absoluta em Merleau-Ponty (1994, p. 4).

Ressalto que isso não significa apenas colocar o homem no centro do pensamento filosófico/educacional (ou psico-pedagógico) e fazer que disso dependa toda a filosofia/educação, significa sim, afirmar o que é humano, o que é do ser humano qualquer que seja a dimensão em que a tratemos. A educação especial, entre os vários fenômenos é uma dimensão genética ativa, portanto tratável da [con]vivência humana.

Quando num processo de redução fenomenológica (epoché) eu coloco entre parênteses tudo o que me é estranho e deixo ao lado somente o eu humano reduzido – o eu psicofísico – sou constituído desse modo como sou membro do “mundo”, uma pessoa com “exterioridade” múltipla; e eu carrego tudo isso dentro de mim como objeto de minhas intenções porque fui

eu quem me constituí assim, em minha vida. Se tenho que mostrar o constituído como pertencente a mim – incluindo aí o mundo que coloquei entre parênteses – pertence também ao *eidos* concreto da pessoa constituinte como inseparável determinação interna, ao buscar resposta em si mesmo eu encontraria o “mundo” que lhe pertence como sendo subjetivo o que o faz se confundir com o mundo muitas vezes, mas há o outro lado da moeda, no curso desse “mundo”, a pessoa encontra a si própria como membro dessas “exterioridades” e se distingue do “mundo exterior”. A intersubjetividade é uma moeda de dois lados.

Cavalieri destaca: “como será possível atingir o ponto em que os outros para mim não fiquem isolados, mas que, ao contrário, constituam-se, na esfera que me pertence (bem entendido), uma comunidade de “eus” que existem uns com os outros e uns para os outros, e que engloba a mim mesmo”? (HUSSERL apud CAVALIERI, 2005, p. 165, nota 168).

Está na essência dessa constituição que se ergue a partir dos outros “eus puros” de modo que aqueles que são outros para mim não fiquem isolados, mas que, ao contrário, se constituam, na esfera que me pertence (bem entendido), uma comunidade de “eus” que existem uns com os outros e uns para os outros, e que engloba a mim mesmo” (HUSSERL, 2001, p. 121).

O que existe na literatura científica e artística de pessoas que já vivenciaram a Educação Especial?

Ressaltamos o estudo de Pinel (2003b) em Fundamentos Filosóficos da Psicopedagogia apontando para os estudos sobre exclusão/inclusão que informam sobre sociedades que têm, ao longo da história, utilizado recursos punitivos para pessoas que “ousam” ou que são diferentes, bem como agridem simbólica ou concretamente pessoas com necessidades especiais (de saúde, de educação, de afeto, de alimentação, etc.), o aluno com necessidades educativas especiais por deficiência e pessoas em geral com necessidades educativas especiais.

Ser pessoa com deficiência nunca foi fácil. Não se aceita o diferente e suas diferenças: o si mesmo, o outro e o mundo. Se se pode esconder essa diferença, tanto melhor, pois a sociedade é e age com hipocrisia e finge que não vê a dor do outro que não “pode” (?) dizer a que veio!

Tudo é produzido – dentro de contextos sociais e históricos – com base nos padrões de normalidade estabelecidos por esse aí fora mesmo – o contexto sócio-cultural. A esse respeito Foucault no capítulo “a casa dos loucos” (1979, p. 121-122, 125, 127), mostra que “a doença só tem realidade e valor de doença no interior da cultura que a reconhece como tal”. É tudo aquilo que a cultura diz que o é, o que nesse contexto se legitima a ideologia dominante. Assim, desde a antiguidade até os nossos dias, as sociedades demonstram dificuldade em lidar com o diferente, suas diferenças, aquilo que é novo e destaca no cotidiano. Todos resistem ao que é ameaça[dor] à nossa estrutura¹¹ ou invenção da personalidade, ao nosso pretense e harmonioso ser (de fato, sendo, mas assim não capturado pelo dominador). Queremos assepsia, mas somos *ser sendo* inconclusos, finitos, efêmeros, [desen]raizados...

A humanidade tem toda uma história para comprovar como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido permea[dores] de obstáculos, riscos e/ou limitações. O que observamos é o quanto tem sido difícil a sobrevivência do *ser sendo*, seu desenvolvimento e sua convivência (consigo mesmo e para com a sociedade). Pessoas nascem com deficiências em todas as culturas, etnias e níveis sócio-econômicos e sociais, e de “perto são pessoas”¹².

Todos somos diferentes e temos o direito de expressar as nossas diferenças, sem que por isso soframos humilhações, rejeições e/ou impedimentos. Na nossa existência, que não podemos compartilhar com ninguém, encontramos a dor e o sofrimento que se constitui um dos grandes desafios para o filósofo, o educador e o psicopedagogo. No momento em que a ciência proporciona técnicas de neutralização, o ser humano continua, no entanto, a sofrer. E esse sofrimento decorrente de várias instâncias, interpela a metafísica, a ética, a epistemologia, a estética e a política, no âmbito de uma complexa relação interdisciplinar.

Na interpretação que faço dos sujeitos/colaboradores trabalho com o conceito de “otimismo trágico” (Frankl, 1997), modos de *ser sendo* si mesmo no cotidiano do mundo, um jeito de ser otimista, que Colodete (2004) denomina “Guia de Sentido Enfrenta(dor)” – “GSE” – e Gomes (2004), ser resiliente com humor. Frankl (1997) não se direciona especificamente para a questão da educação, mas é possível encontrar em seus trabalhos referências relacionadas à

¹¹ Estrutura para nossa pesquisa refere-se não a um metafórico alicerce, que a tudo segura e sedimenta. A estrutura aqui é compreendida como fluir, um “*devenir*”, um projeto que vai e vem, pára e anda, se [re]inventa.

¹² Pessoa é gente como a gente, parafrazeando o título do filme de Redford (1980). O que é humano não nos pode ser estranho. Se olharmos bem, também portamos temporária ou definitivamente nossos déficits. Viver não é só azul, mas é de um vermelho intenso e vívido.

sua forma de concebê-la. Sua visão a este respeito é também impregnada da sua “concepção humanista existencial”, na que a pessoa é o centro do processo, estando a devir, por ter sido jogada no mundo, tendo agora o destino de se cuidar e cuidar do outro e dos objetos do mundo.

Tais conceitos me possibilitam metodologicamente propor [des]velar/revelar o que [co]move o ser do ser humano. O GSE – neste sentido – é de vital importância psicossocial e sócio-histórico, pois retomamos a questão fundante do sentido de nossa existência cotidiana no mundo. A maior parte das pessoas já interrogou ou interrogarão a respeito do que é e de como é estar sendo cotidianamente no mundo e “o que a está” movendo a viver e a [sobre]viver. O Guia de Sentido é um estudo que enfoca a relação entre o afetivo e o cognitivo e quanto o afetivo – [co]move o conhecimento.

Os modos de ser de um sujeito fenomenológico-existencial são singulares, mas podem nos provocar, bem como evocar mudanças no leitor, pois só se é singular na pluralidade de ser. Então o outro nos pode [co]mover no face-a-face de mim com o outro e os outros.

Pinel diz que “inter[in]venção [psico]pedagógica” – de tendência fenomenológica e humanista-existencial – associa, de modo inspirativo, as idéias da fenomenologia e humanista-existencial,

[...] reconhecendo as contribuições dessas filosofias e ao mesmo tempo evitando algumas de suas perspectivas apenas pessimistas, o que não serviria, apriori, para uma intervenção – um ir por dentro da pessoa. Nesse sentido complexo e híbrido, o orienta(dor) está experienciando a finitude e o fato de não ter pedido para vir ao mesmo, e aí mesmo, ter de cuidar de ser, e ao mesmo tempo as possibilidades desse ser cuidar de si, auto-realizar-se, caso encontre pessoas significativas e se abra as experiências. Há pois um potencial de luta do ser sendo contra as obscuridades do mundo, ou então uma comum(união) entre seu potencial e o mundo mesmo – a sócio historicidade (PINEL, 2005b, p. 292-297; 2003c, acesso 31 out. 2006).

Frankl (1997), nesse sentido existencial, passa a compreender a educação como aquele movimento que não se deve limitar à função de transmitir conhecimentos, devendo, sobretudo dedicar-se à finalidade de desenvolver na pessoa a capacidade de identificar os desafios valorativos presentes em cada situação vivenciada e, a habilidade de sentir o saber efetuando

as escolhas de sentido (sentido¹³ da vida) necessárias, associando com a liberdade e a responsabilidade.

A educação há de ser Educação para a responsabilidade. A responsabilidade é um por outrem, Desde que eu olho para o outro e sou olhado por ele, sou responsável por ele, sem mesmo ter que assumir responsabilidades a respeito dele, a sua responsabilidade incumbe-me. É uma responsabilidade que vai além do que eu faço (LÉVINAS, 1982, p. 88). Uma família poderá apreender a distinguir o que é essencial do que não é, o que tem sentido do que não tem, o de que possa alguém ser responsabilizado daquilo que escapa à liberdade de agir.

Em outras palavras, a educação deve se ocupar com o fato de desenvolver na pessoa a capacidade de agir com liberdade e responsabilidade diante das imposições da vida e de exercer com dignidade seu potencial para transformar as tragédias pessoais em um triunfo humano, consagrando¹⁴ à vida um sentido próprio e pleno de valor.

No que se refere ao sentido, a teoria de Frankl aponta sempre para a crença de que é possível encontrar – de forma otimista – um sentido, através do seu caminho, no ato sentido de realizar a sua vida. Mesmo na mais trágica situação vivida, há essa atitude “otimismo”. A meta é manter uma postura otimista de investir na vida, enfrentando com coragem seus “dis[sabor]es”. Apesar de encontrar-se em situação de desvantagem onde os fatos insistem em oprimir, forçando a entregar-se e desistir da luta e da vida, há um “GSE”. Isso se chama, como já dissemos, “otimismo trágico”.

Em outras palavras, “otimismo trágico” vem a ser a capacidade de vencer a dor com esperança, [trans]formando o sofrimento e a tragédia pessoal em uma vitória humana, mesmo ante a ciência da finitude da vida. Portanto, isto significa dizer sim à vida, apesar das adversidades, das inevitáveis misérias (FRANKL, 1997, p. 102). E isso supõe o ser humano como *ser sendo* capaz de responder à vida utilizando-se da sua capacidade de transformar criativamente os aspectos negativos em algo positivo, construtivo. Retirar do caos o melhor que puder, esse é o dever. O pensamento de Frankl, dado seu reconhecido valor, teve diversos

¹³ Sentido aqui é significado. A qualidade do norte/ rumo/ direção que toma o sujeito frente às interrogações da vida: - Qual o sentido da sua vida? O sujeito de si no mundo tende a responder com o amor, o trabalho e o sofrimento inevitável.

¹⁴ Consagração é tanto nomeação quando denominação é também entendimento e escuta absorvido no dito: obediência no seio do querer.

seguir[dores], como Xausa, profunda estudiosa de sua obra, além de outros como: Eugênio Fizzotti, J. C. Vitor Gomes, H. Pinel. Este último será um dos seguidores que lançarei mão de suas interpretações e afirmações sobre as idéias de Frankl (1997).

Por vivermos num grande grupo humano, separado por distâncias físicas, materiais, psicossociais e também espirituais, buscamos como “pessoas” sermos aquilo que sempre fomos: “pessoas” – na sua virtual humanidade, e existência finita. Lutamos bravamente em nossos lugares comuns (casa, escola, trabalho, rua, família), para persuadir os “outros” sobre aquilo que queremos/desejamos que pensem de nós ou a nosso respeito.

Alguns indivíduos com o tempo, ou através de uma experiência humana mais profunda, conseguem permitir que seu próprio “eu” apareça e seja reconhecido. Sentir, ouvir e aceitar aquilo que somos dito pelos outros nos parece um tanto doloroso. Viver intensamente a nossa própria realidade, seja ela qual for, me parece à luz desta abordagem, o próprio caminho da libertação. O mais sublime é descobrir e entender que é o “outro” que faz essa mediação.

Por isso renovamo-nos e [re]nascemos em grupos de [con]vivências, onde a experiência do humano ou do sujeito é valorizada. Através do outro, olhamos para nós mesmos, trazemos à tona o bem e o mal que nos sufoca, deixando cair às máscaras e nos lançamos em vôos de liberdade onde o infinito é o limite. É olhar, tocar, sentir, cheirar, ouvir, degustar e estar completamente aberto a esta experiência. Estar e *ser sendo* si mesmo no cotidiano do mundo é querer saber mais, se permitir mais, abrir-se mais às coisas que demandamos experienciar... É ampliar os horizontes, indo muito além do aqui-agora.

Entretanto, quando se lê a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, o que se revela é um discurso legal situado no plano ideal (estático), pois, entre outros, constatamos uns tipos de governos suficientemente cínicos, inclusive para desviar verbas da própria educação, em uns mecanismos de implantação ideológica do Estado¹⁵. Na nossa experiência, o próprio Estado se mente “assustando-se” (?) com a descrença do povo nos políticos, mas não na Política. Já na

¹⁵ Numa perspectiva estruturalista de Louis Althusser: Aparelho Ideológico de Estado. No nosso caso não estruturalista, cremos que o estado é construído por pessoas e que são essas que devem encontrar alternativas para inventarem um Estado mais democrático e feliz. Para Pinel (acesso 19 out 2006) felicidade não é apenas inventar “coisas” para uma alegria individual, mas é também até abrir de “coisas” individuais (um ato sentido de egoísmo), [pro]curando constituir uma felicidade coletiva – uma felicidade inventada cotidianamente. Há conflitos, mas se isso for vivido socialmente, com seus próprios conflitos, há alegria – ela se mostra daí, nessa [comum]união.

mídia, de modo perverso, esse tipo de Estado revela o interesse pelos “descamisados”. Puro engodo! Assim é que se a lei é para beneficiar os legitimadores do sistema, publica-se uma Medida Provisória (M.P.), uma determinação sem a apreciação da justiça. Mas a própria justiça, envolvida com os interesses dominantes – apesar do discurso asséptico do positivismo jurídico – tem revelado moroso com aos movimentos de inclusão e atos do bem para com o povo. Tudo no Brasil para beneficiar crianças e adolescentes, é lento, sem amorosidade.

Entretanto, apesar da força da macro-estrutura do país, devemos reconhecer as possibilidades desse mesmo Estado, as brechas que deixa, esquece (e deixa) ou planeja deixar para que subvertamos a ordem estabelecida. Com a democracia é sempre adequado sentirmos diversas correntes de ideologia [con]vivendo, apesar de sentirmos que a mudança radical só virá com a radicalização do *ser sendo*.

O movimento de inclusão, entretanto, sempre existiu! Pinel (2003b, p.15) diz que o homem no poder revelou seu fracasso, pois seu símbolo, a JUSTIÇA, não conseguiu dar conta de “si-do-outro”; já a mulher, e aquilo que a melhor representa, no plano mitológico, a MISERICÓRDIA, mostra-se disponível a sê-lo.

O movimento inclusivista aconteceu – e acontece – na sociedade como se fosse em um todo, e acabou por contaminar a instituição escolar, por meio dos seus princípios: cidadania, justiça e respeito/permissão à DIVERSIDADE – entre outros.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais por deficiências no sistema escolar representa um processo de múltiplas exclusões. O próprio espaço escolar propicia a exclusão. Há interdições resultantes de preconceitos, ocorrendo também vigilância, cobranças, ritos de diminuição. A mais contraditória destas é a exclusão do próprio conhecimento sistematizado, pois, as pessoas com necessidades especiais por deficiências concentradas na cidade reclamam por escolas, e sua inclusão nelas se dá, simultaneamente, com processos que excluem essas pessoas da aprendizagem reclamada.

Ressalto ainda a voz da dra. Satow que “enfrentou um obstáculo a mais no processo de constituir-se como sujeito emancipatório” (SATOW, 1995, p. 7) por ser especificamente uma pessoa com incapacidade motora cerebral (IMC). Uma das indagações existenciais do *ser sendo*: “Como isto acontece no seio de mim, no meu mais profundo ser”? Concordo com

Satow que com suas palavras aponta claramente que a exclusão e inclusão subordinada são, na verdade, duas faces da mesma moeda, quando diz,

Exclusão não é um estado que uns possuem, outros não. Não há exclusão em contraposição a inclusão. Ambos fazem parte de um mesmo processo – ‘o de inclusão pela exclusão’ – face moderna do processo de exploração e dominação. O excluído não está à margem da sociedade, ele participa dela, e mais, a repõe e a sustenta, mas sofre muito, pois é incluído pela humilhação e pela negação de humanidade, mesmo que partilhe de direitos sociais no plano legal (SATOW, 1995, p. 9).

Oliveira (2004) e Freire (1977) estudam, relatam experiências e destacam valores e princípios que nos ajuda ver/sentir que a discussão sobre Educação (Especial) só tem sentido articulada à concepção de emancipação/libertação. Ação transformadora e práticas inclusivas no campo dos direitos para impedir que a escola seja submetida às regras do mercado, cujos valores principais são – competição, seletividade e individualismo – valores que tornam a exclusão natural e o outro lado da lógica do capital.

Beauchamp destaca valores e princípios do trabalho educacional como: democracia do acesso e as condições para a permanência dos alunos na escola; a democracia da gestão; a valorização do profissional da educação; e a qualidade do ensino. Educação (Especial) deve ser concebida com os mesmos objetivos da educação geral e ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino.

Ao longo deste estudo procuro considerar da idéia de inclusão e exclusão subordinada (OLIVEIRA, 2004). Nesse aspecto a educação deve buscar compreender quem é o “sujeito” que está sendo incluído na escola? Qual é a formação antropológica, isto é, qual a perspectiva sobre o ser humano de professores que acompanham esse discurso da sociedade inclusiva? Da escola para todos? Da escola inclusiva? Qual o quefazer¹⁶ quanto as diferenças entre grupos sociais diferentes? Dentro dessa escola? Dentro dessa sociedade? Como são as didáticas e as dinâmicas que permitem a entrada dos outros dentro de um sistema regular de ensino? Quais questões deveriam [re]vistas e estudas com profundidade: epistemológicas, políticas, problemas das didáticas, formação dos professores?

A partir dos meus estudos, e contrapondo as afirmações de Beauchamp, compreendo, que a idéia que as palavras [in]clusão e [ex]clusão não abarca a discussão dos direitos de todos os

sujeitos, pois mesmo depois que tais sujeitos estiverem [in]cluídos na escola o processo de libertação ainda continuará. Os conceitos de tratamento sócio-histórico da autora serão melhor alocados na perspectiva freiriana e dusseliana (1995) da libertação.

A afirmação primitiva do “outro”, em Dussel (1995, p. 23) “é que afirmar o ‘outro’ enquanto outro, e afirmá-lo como possibilidade e ponto de partida para negar aquela negação que, dentro do sistema, pesava sobre o ‘outro’ (não-ser) na qualidade de oprimido no sistema e sobre o nosso próprio ‘Eu’ (o ‘eu-próprio’) enquanto dominador”. O momento analético, que é a afirmação primitiva do outro consiste, exatamente, na afirmação da pessoa do oprimido/deficiente na qualidade de pessoa e, partindo dessa “afirmação”, negar, por exemplo, sua negação enquanto oprimido/deficiente incapacidade motora cerebral, down, ou autista. Afirmar para negar a negação.

Introduzir a pessoa com deficiência na totalidade do sistema via sistema escolar [pro]vocou reflexão sobre novos problemas, como os que coloquei acima. Segundo Dussel (1995, p. 26) a Filosofia da Libertação na América Latina é referencial para entendermos mais além da polarização exclusão/inclusão por estarmos diante de três desafios: primeiro, a miséria crônica do continente que é marcada pela exclusão; segundo, a crise do capitalismo e o neo-liberalismo - 75% da humanidade no plano econômico social, ideológico, ético-político e educacional neste final de século; na África, na Ásia e na América Latina em atender a defasagem social que é o grito do Outro.

Segundo Gentilli (1996, p. 199) os conceitos de Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, pós-moderno, surgimento do capital cultural, qualidade total, empregabilidade, dão a entender que a estrutura de exploração capitalista foi superada, sem que se tenha superado as relações capitalistas, cuja função é a de justificar a globalização do capitalismo que atualmente “significa no plano histórico, uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos” (GENTILLI, 1996, p. 199).

¹⁶ Paulo Freire (1977, 1979 b) trata-se de um “*quefazer-ação-reflexão*”, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Ver item 5.2, pág. 106.

Terceiro, segundo Dussel (1995, p. 26) “a necessidade de uma economia e uma política marxista na perspectiva do Marx – dos últimos anos – o das quatro redações de O Capital (1857-1882) mais antropológico, ético e antimaterialista”.

Gentilli (1996, p. 199) entende que “a teoria marxista, que não é isenta de reducionismo, continua sendo a única teoria capaz de pensar adequadamente o capitalismo tardio dentro de uma perspectiva histórica e dialética, evitando celebrações e repúdios redutores”.

O capitalismo em crise não desemboca nem na revolução social, nem na revolução nacional. No lugar disto, os povos em crise tornam-se meros pedintes do FMI. Entramos em uma era de povos mendigos? Compreendo, sem mesmo saber explicar muito bem que o olhar marxiano como uma leitura de mundo é pertinente.

A diferença entre requisitos, os temperamentos e os talentos está expressamente gravada nesta concepção clássica de uma sociedade igualitária justa. O que isto significa hoje em dia é uma igualização das possibilidades reais de cada cidadão de viver uma vida plena, segundo o padrão que escolher, sem carências ou desvantagens devido ao privilégio de outros. Começando, bem entendido, com chances iguais de saúde, de educação, de vida e de trabalho. Em cada uma destas áreas não há nenhuma possibilidade que o mercado possa prover, nem sequer o mínimo requisito de acesso aos bens imprescindíveis em questão (GENTILLI, 1996, p. 199).

Segundo Gentilli (1996, p. 199) o lema de Marx conserva hoje toda a suficiência pluralista: a cada um segundo suas necessidades, de cada uma segundo suas capacidades. Igualdade não significa uniformidade, como crêem vários críticos do socialismo, ao contrário, afirma Gentilli “é a única autêntica diversidade”.

3 O [DES]VELAR DA TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Abaixo descrevo como eu apreendo a minha trajetória teórico fenomenológica-existencial que possui características de inspiração fenomenológica. O texto procede das aulas¹⁷ com os professores Pinel e Cavalieri, de incessante atenção à fenomenologia através de autores brasileiros como Martins, Peixoto, Carmo, Bueno e outros. O texto reivindica também, no pensamento contemporâneo a busca do diálogo com Husserl, Merleau-Ponty e Lévinas.

Utilizamos a expressão “trajetória de inspiração fenomenológica” e não método fenomenológico de pesquisa. Essa é a primeira questão que se observa em relação à palavra **MÉTODO**. Dentro da minha caminhada inicial na fenomenologia como pesquisa[dor], ela tem sido usada, evitando o sentido que tenho observado em alguns fenomenologistas. Martins (1990) por exemplo, tem o cuidado para que a pesquisa fenomenológica não seja associada ao sentido cartesiano de método. Prefere-se, assim, o uso da palavra **TRAJETÓRIA**, que dá maior liberdade para o pesquisador no processo da pesquisa. Como pesquisa[dor] estou impregnado da modernidade e essa opção terminológica produz defesas indispensáveis a um significativo estudo.

No que se refere a *epoché*, concordo com Merleau-Ponty que o uso desse conceito operatório envolve sempre a dinâmica da interrogação constante sobre a sua possibilidade. Não compactuamos que possa existir – de modo completo – o capturamento de um significado ou sentido ou significado sentido ou sentido-sentido. Assim sendo Merleau-Ponty afirma que,

O maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa. Eis por que Husserl sempre volta a se interrogar sobre a possibilidade da redução. Se fôssemos o espírito absoluto, a redução não seria problemática. Mas porque, ao contrário, nós estamos no mundo, já que mesmo nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal que elas procuram captar (porque elas sich einströmen, como diz Husserl), não existe pensamento que abarque todo o nosso pensamento. O filósofo, dizem ainda os inéditos, é alguém que perpetuamente começa. Isso significa que ele não considera como adquirido nada do que os homens ou os cientistas acreditam saber. Isso também significa que a filosofia não deve considerar-se a si mesma como adquirida naquilo que ela pôde dizer de verdadeiro, que ela é uma experiência renovada de seu próprio começo, que toda ela consiste em descrever este começo e, enfim; que a reflexão radical é consciência de sua própria dependência em relação a uma vida irrefletida que é sua situação inicial, constante e final (MERLEAU-PONTY, 1994, 10-11).

¹⁷ Aulas ministradas durante o curso do Mestrado em Educação do CE/PPGE/UFES em 2004/2005/2006.

Como tantos filósofos e tantas filosofias não concordam entre si a respeito de quase nada, como não existe uma tese a qual não se possa opor uma antítese, como não há argumento que não possa ser derrubado por argumento contrário, é preciso suspender todo juízo: colocar entre parênteses (epoché) as filosofias, pedagogias, [anti]teses e os argumentos.

A impossibilidade de uma redução em vista dos sujeitos colaboradores foi a de fazê-los, e a mim também, compreender que eu não queria entender qual era e o que era a [defi]ciência deles, mas de apreender os modos de *ser sendo* deficiente e suas experiências. Percebi que alguns lados da experiência de cada um não foram melhor explorados devido a minha dificuldade de ver e captar um outro ângulo da vivência que me foram narradas.

Através da inspiração do método fenomenológico, busco compreender o que é ser sujeito fenomenológico constituído e/ou inventado na/da educação especial. Fenomenologicamente, enquanto pesquisador, “mergulhei” (envolvi-me) com pessoas com necessidades educacionais e suas famílias. De modo didático, evidentemente, procuro apreender o sentido do que eu já tenho captado. Esse captar é o ato de [pré]reflexão. Reflexão é a palavra certa, pois, etimologicamente, significa; “apreender o significado”. Numa das variáveis, uso uma recriação de Pinel dessa trajetória de pesquisa (PINEL, 1995, p. 133, 145, 148), que “fala” acerca do significado-sentido. Sentido quer dizer sentimento/afeto/emoção, mas também direção e rumo. Nesse estudo, em sua trajetória procurei sentir o rumo/sentido que os colaboradores dão às suas vidas a partir das interrogações de sentido advindas da vida (FRANKL, 1997; PINEL, 2003a e 2003e). Nesse processo a aproximação se deu com o outro [des]velando progressivamente o sentido de ser humano, na construção do “*ser-no-mundo*”¹⁸ (alteridade do Ser em ser) do ofício.

Na fenomenologia o *ser sendo* (no cotidiano do mundo) do pesquisador é o maior instrumento para a “coleta” de descrições de experiências. Esse ser não procura a evidência como ela se dá em si mesmo enquanto originária, mas ao invés disto abre horizontes pela descoberta das pressuposições a respeito do fenômeno. A nossa trajetória fenomenológica caracteriza-se, pela ênfase no mundo-da-vida cotidiana, na experiência vivida pelo outro. Para Rogers (1978; 2002) é importante penetrar empaticamente no mundo subjetivo particular do outro, objetivando compreender o sentido da experiência do outro, tal como ele está para a

¹⁸ Marilena Chauí (1986) prefaciando obra de Heidegger afirma – e com ela concordamos – que “*mundo*” é sócio-historicidade.

experiência. A experiência – prossegue Rogers (1978; 2002) – é tudo o que está potencialmente disponível à atenção do organismo, e esta totalidade de experiências constituem o campo (experiencial) fenomenal da pessoa. As experiências do organismo são sempre válidas e, enquanto agirmos de acordo com elas, a personalidade não será perturbada.

3.1 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA – O PORQUÊ DA FENOMENOLOGIA

A partir do quadro número um (n.º 1, p. 41) inventada por mim quero apresentar qual a minha compreensão e como desenvolvo a fenomenologia.

A época: A redução eidética para Merleau-Ponty (1945, p. XVI) é “a fórmula de uma filosofia existencial de um sujeito voltado para o mundo”. Para Meira (1983) devo colocar entre parênteses todos os invólucros que são [pré]reflexivos. A redução é uma atitude do pesquisador para ter acesso ao ego transcendental abrindo os meus horizontes de compreensão em relação ao mundo e sua presença inalienável. “Nós somos do começo ao fim relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebermo-nos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade, ou ainda colocá-lo fora de jogo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 10). Ao compreender que a deficiência, como fenômeno, está envolvida por invólucros ([pré]conceitos, estigmas, diagnósticos, patologizações e medicalizações) abre-se um caminho que aponta para a compreensão da deficiência em seu *eidós*: suspender os invólucros e, permanecer conscientemente direcionado para o fenômeno deficiência, num processo de perceber o que se mostra quando cada invólucro é colocado entre parênteses, até chegar ao fenômeno mesmo. O objetivo foi uma mudança de olhar em relação à atitude natural para alcançar a transcendentalidade do *ser sendo*.

O sujeito e o outro sujeito: outro aspecto importante do nosso estudo é o foco no **imbricamento** “*sujeito e objeto*” estudando com atenção a superação da dicotomia sujeito – objeto. A razão moderna prevalece sobre o objeto e simultaneamente, sobre as pessoas. O sujeito cartesiano (moderno) concebido à luz do “*cogito*” é limitado como seu portador, como aquele que possui a consciência (definida historicamente como Razão). Esta é a concepção de

sujeito na modernidade: a pessoa como portadora de um “*cogito*”; a humanidade de uma pessoa é definida por sua racionalidade. Racionalidade e humanidade tornam-se como e conceitos sinônimos. Na fenomenológica a realidade não é este mundo de matéria e atos que existem objetivamente. Há um sentido que permeia as ações, os objetos, o outro, o mundo; há um sujeito que dá sentido a tudo, pois ele é um ser-de-relações. Não é possível pensar no homem sem o mundo e nem no mundo sem o homem. Isso nos leva de volta à redução fenomenológica (*epoché*), pela limitação de esgotar o objeto em sua relação com o mundo e vice-versa. Nesse sentido o sujeito/colabora[dor] na pesquisa age doando-se e interferindo. Não é um objeto que foi estudado por mim, ele deu sentido ao meu trabalho, e através dele se expressou. “A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito” (BOFF, 2004 p. 95). Experimentamos os sujeitos como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma fonte absoluta (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 4).

No contexto da pesquisa surge um significado importante **sujeito mônada**; o sujeito é uma “mônada”. É uma unidade simples. Husserl volta-se para o próprio sujeito colocando entre parênteses o interior do sujeito transcendental eliminando tudo o que é entranho, deixando apenas uma natureza reduzida à minha vinculação com o mundo que é o meu eu psico-físico, com o corpo, a alma e o eu pessoal, integrados ao mundo, a natureza graças ao meu corpo. Com tal *epoché* se estabelece o sujeito enquanto “mônada”, que dá conta do Universo no seu mundo interior. É um sujeito absoluto porque responde sempre por si mesmo. Esse sujeito não nega a existência de outrem, mas descreve uma existência que a princípio considera-se sozinha (LÉVINAS, 1967, p. 60-61).

O que me é especificamente próprio, a mim, pessoa, é o meu ser concreto na qualidade de “mônada” que está além da esfera formada pela intencionalidade de meu ser-próprio (HUSSERL, 2001, p. 108). Como sujeito enquanto “mônada” estou aberto ao outro, mas ele não pode em mim penetrar, e vice-versa.

Apresento alguns pontos em Lévinas (1967, 58-63) no tema¹⁹ intitulado “o espírito é uma “mônada” comentando sobre o significado de “mônada” nas “Meditações Cartesianas” de Husserl, o que passo a destacar:

¹⁹ Artigo “A obra de Edmund Husserl” publicado em 1940 na Revue Philosophique, janeiro-fevereiro, 1940.

- a) nada pode entrar no sujeito, tudo vem dele. Nesse sentido, Husserl estabelece o sujeito enquanto “mônada”. O sujeito poder dar conta do Universo no seu foro íntimo. Toda a relação com outra coisa se estabelece na evidência e tem na pessoa, por conseguinte a sua origem;
- b) dizer que o sujeito é uma “mônada” é negar a existência do irracional;
- c) o sujeito é absoluto. É incontestável porque responde sempre por si mesmo e a si mesmo. Essa auto-suficiência caracteriza o seu absoluto. Portanto, é o sujeito enquanto origem, enquanto lugar, onde cada coisa responde por si mesma;
- d) a intersubjetividade é também constituída a partir do solipsismo da “mônada”. Não nega a existência do outro, mas descreve uma existência que, em principio, pode considerar-se como que se existisse sozinha;
- e) as análises de Husserl têm-lhe permitido seguir a constituição da relação social enquanto sentido de “mônada”; a constituição da relação complexa da presença do outro para mim; o sentido da minha presença para outro que ela implica;
- f) o pensamento é uma autonomia absoluta. Não existe, para Husserl, antes do exercício do pensamento, qualquer força suprema que o domine;
- g) eu próprio, enquanto homem concreto, histórico, sou personagem de um drama que se constitui para um pensamento;
- h) há em mim uma possibilidade de solidão, apesar da minha sensibilidade efetiva e da presença do mundo em mim;

- i) precisamente enquanto pensamento eu sou uma “mônada” e como tal possível um distanciamento sempre possível relativamente aos meus compromissos. Estou sempre prestes a ir em direção (intencionalidade) do todo onde existo, pois estou sempre de fora entrincheirado no meu pensamento; e
- j) a fenomenologia de Husserl é uma filosofia da liberdade que se cumpre como consciência e se define por ela. A liberdade não está em fazer coisas, na atividade de um ser. Antes de ser, a liberdade está localizada na pessoa concreta e também a pessoa constitui o ser com a liberdade.

No contexto da minha pesquisa surge um segundo significado importante:

O sujeitosujeito. É uma expressão radical que afirma o outro sujeito como diferente de mim, e paradoxalmente também me compreendo nele e me vejo nele. **Sujeito e o outro sujeito.** Tal afirmação me faz compreender que o outro, assim como eu também não somos objetos, mas pessoas que irão se “[re]iluminar” e que imprimirão suas marcas entre si (BOFF, 2004, p. 95; COLODETE, 2004, p. 30). Estar com outra pessoa e ver como ela desvela sua subjetividade e como se esconde na irrevelação. Estou diante de conteúdos experienciais concretos. Descrever e perceber como o sujeito atribui sentido a si, ao outro e ao mundo – trinômio que evita o perigo do cartesianismo.

O sujeito transcendental constituído e/ou inventado na/da educação especial não será uma coisa em si mesma. Nesta relação **sujeitosujeito**, interroguei, pedindo [des]velamento nos aspectos em que essa pessoa se constitui comunitariamente comigo, os outros e com o mundo. É a constituição originária (*Urstiftung*) de que fala Husserl e sua fenomenologia: o mundo é mundo para mim e para os outros, antes, agora e será generativamente sempre e na constituição dos objetos existentes para o eu relacionados às atividades intersubjetivas (como as da educação).

A descrição: aqui eu sou aquele que pede, o “*percipere*”: aquele que busca perceber. Como sou aquele que pede pelo perceber? Como um caminho de aproximação do que se dá, da maneira que se dá e tal como se dá. Quero referir-me ao que é percebido do que se mostra

(fenômeno), não me limitando à enumeração dos fenômenos como em uma pesquisa do tipo positivista²⁰, mas pressupor percorrer a interrogação para [des]cobrir o *eidós* (sentido) do fenômeno. O *eidós*, segundo Sartre (1997, p. 15) é “o que a mim aparece não serão interiores nem exteriores: equivalem-se entre si, remetem todas as outras aparições e nenhuma é privilegiada”. O ser de um existente é exatamente o que o existente aparenta. A essência é o fenômeno, pois é o que se [des]vela como é; e é absolutamente referente de si mesmo. O *eidós* de um existente já não é mais uma virtude encravada no seio desse existente: é a lei manifesta que preside a sucessão de suas aparições, é a razão da série.

A interpretação: Aqui continua em cena o “*percipere*”. O trabalho intelectual que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal. Há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos se torna manifesta. É necessário o reconhecimento e valorização do papel da intuição e da subjetividade no processo de selecionar, categorizar e interpretar as informações.

Ao longo de nosso estudo apresenta-se a questão da subjetividade. Contudo, tanto o sujeito quanto o fenômeno estão no mundo-da-vida com outros sujeitos, que também percebem fenômenos. Os sujeitos que participam em experiências vividas em comum, partilham compreensões, interpretações, questões, intuições estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade. Para a fenomenologia o “objetivo” está profundamente interpenetrado, imbricado²¹ e entrelaçado com o subjetivo, ou seja, é a subjetividade que permite alcançar graus de objetividade e vice-versa.

Portanto a reflexão hermenêutica que procurei regatar para essa dissertação de mestrado, consiste na dialética da interpretação do significado das experiências relatadas, descritas como

²⁰ Afirmar a diferença metodológica entre as pesquisas do tipo positivista e as qualitativas, do tipo fenomenológica, não é a mesma coisa que afirmar que uma seja superior a outra, mas sim que a pesquisa do tipo positivista é essencialmente quantitativa e normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras, por exemplo de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar abstrações teóricas e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Em contrapartida, a pesquisa positivista assume que existe no mundo uma verdade objetiva que pode ser revelada por método científico cujo enfoque é a mensuração sistemática e estatística de relacionamentos entre variáveis.

²¹ Como na morfologia botânica em que uma peça é totalmente externa, a imediata é externa e as demais têm uma margem recoberta e outra que recobre (diz-se de prefloração: conjunto ou disposição das sépalas e pétalas, ou tépalas, no botão floral). (HOUAISS, acesso em 03 nov. 2006).

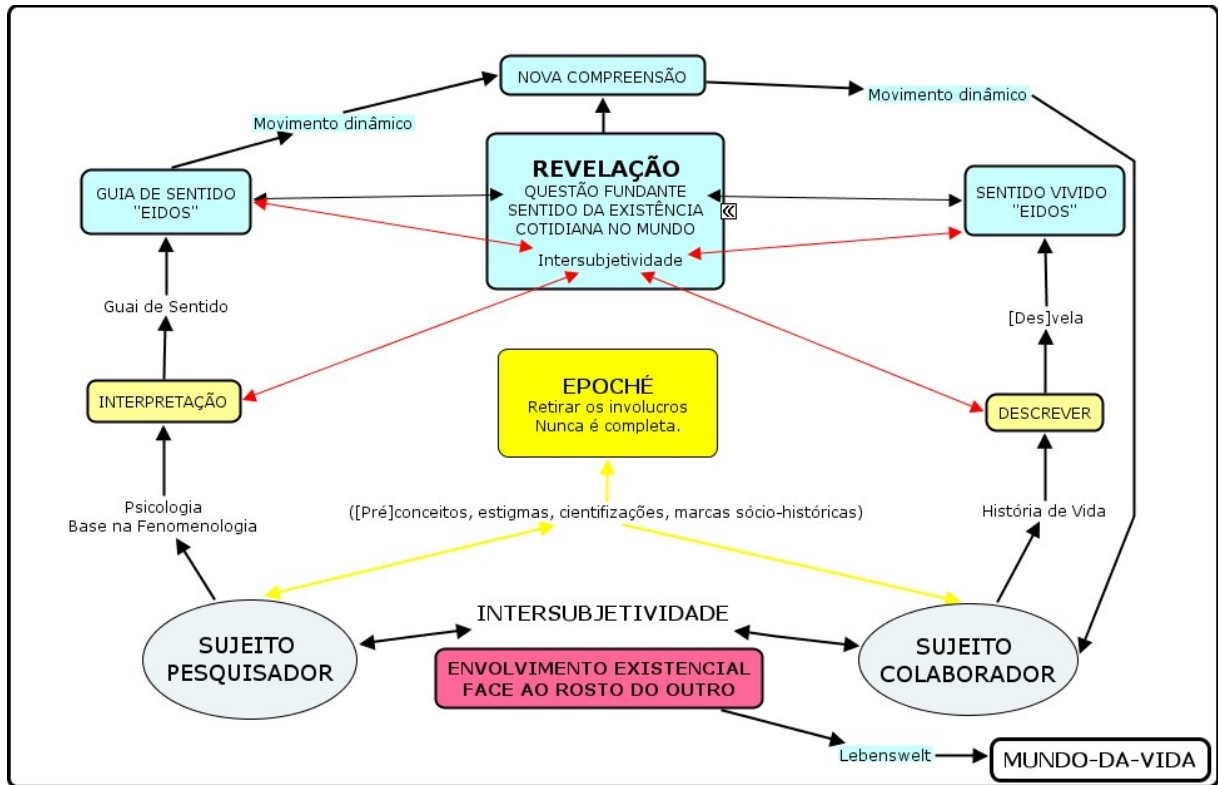
um movimento dinâmico para compreensões mais profundas. Dessa maneira, a apropriação do conhecimento se dá por meio do círculo hermenêutico:

a) O sujeito pesquisador e o sujeito colaborador vivem no mundo (*Lebenswelt*) e envolvem-se existencialmente. Para que o pesquisador possa ampliar suas relações com o colaborador é necessário realizar o movimento da epoché e buscar perceber o outro como um fenômeno que se desvela. Na perspectiva da nossa pesquisa o desvelar emergiu das relações com o colaborador e sua história de vida. O pesquisador interpreta o que lhe foi desvelado buscando os sentidos do vivido do outro e os seus modos de *ser sendo* no mundo. Todo esse processo é um movimento dinâmico que permite aos sujeitos compreenderem o sentido (*eidós*) do vivido. Nessas relações entre sujeitos mediatizados pelo mundo a revelação emerge podendo produzir novos sentidos.

b) O sujeito é aquele que no movimento dinâmico no mundo-da-vida (*Lebenswelt*) envolve-se existencialmente com o outro, pois o sujeito é intersubjetivo. No mundo-da-vida os sujeitos se encontram, sujeitosujeito. É o movimento ético do sujeito lançar para dentro de si o outro. Sujeito e sujeito se lançam, o movimento produz o encontro, a existência é o trajeto onde o movimento de um para o outro é percebido. Cada um “per si” torna-se sujeito para o outro. Não há como separá-los, pois os dois estão situados no mundo-da-vida. Lançam-se no tempo e quando se encontram ambos são sujeitos um para o outro.

Nesse encontro no mundo-da-vida, que é pleno de diversidade, o sujeito colaborador com a sua história de vida descreve-se e ao descrever-se se revela-se. O sujeito pesquisador percebe/compreende com uma atitude fenomenologia com a qual foi ao encontro do sujeito colaborador, em que mergulhou nas relações com eles e estabeleceu uma inter[in]venção com as marcas sócio-históricas próprias dos sujeitos. O sujeito colaborador no que vai se revelando, permitiu que o sentido (*eidós*) de sua existência fosse desvelado/revelado no que foi possível compreender. No contexto dessa pesquisa, os relatos escritos, as entrevistas e os outros meios permitiram o envolvimento existencial entre os sujeitos, permitiram a interpretação com um olhar fenomenológico dos sentidos percebidos na relação intersubjetiva. Os Guias de Sentidos que emergiram dos sujeitos não são rótulos fixos ou estigmas, mas o que foi revelado no face-a-face, no mergulho das relações.

QUADRO 01 – Círculo Fenomenológico-existencial



É esse movimento que estrutura a análise fenomenológica dos relatos onde se busca o significado manifesto de cada situação, sem a utilização de qualquer quadro categorial apriorístico. De modo simplificado, pode-se dizer que essa análise se desenvolve de acordo com etapas discutidas nos tópicos seguintes.

3.2 CARACTERÍSTICAS DA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

3.2.1 O envolvimento existencial, vivências e experienciamentos

O **ENVOLVIMENTO EXISTENCIAL** é de suma importância no imbricamento do pesquisador/ colaboradores (sujeitosujeito). Martins et al afirmam (1990, p. 37) que é preciso que se volte às coisas mesmas e se apreenda o “*eíd*os” do fenômeno. A existência do sujeito e do mundo não são puros e independentes um do outro e o conhecimento-sentido só será

alcançado no próprio existir do pesquisador. O “objeto do conhecimento” não é o “pensado” nem a realidade em si, mas a realidade enquanto vivida pelo pesquisador/colaborador. É o despertar do sono dogmático (Husserl), o desembriagamento (LÉVINAS, 2005, p. 124) em que o eu face a face ao outro, se liberta a si, se desperta da egologia (LÉVINAS, 2005, p. 124 – redução egológica). Aqui é introduzido um conceito importante na fenomenologia – o da intencionalidade da consciência, ou seja, a sua direção. Consciência é sempre consciência de alguma coisa. Fenômeno, consciência de... pessoa, perfazendo a totalidade da existência, constituindo o que se chama mundo-da-vida. A existência sobrepuja a Razão: a existência é que se oferece como o horizonte da consciência. Não podem ser concebidas umas sem as outras. Seu comprometimento é intrínseco e constitutivo.

A fenomenologia valoriza – e muito – a **EXPERIÊNCIA** do sujeito e o modo como ele a compreende. Conforme descreve Martins et al (1990) a valorização da experiência do sujeito se dá porque “o pesquisador não sabe o que se passa com o sujeito é preciso que este sujeito descreva o que se passa com ele”. É sujeito que está experienciando aquela situação que descreverá as suas vivências. Assim o fenômeno situado se mostra e se [re]vela para o pesquisador.

É possível obter descrições feitas pelo sujeito a respeito do fenômeno que o pesquisador deseja estudar. Podem ainda obter relatos feitos pelo pesquisador sobre as situações que ele encontrou. Nas descrições feitas pelo sujeito o interesse não está em saber o que o sujeito pensa, qual é sua opinião, mas, sobre aquilo que o sujeito está experienciando. A descrição constitui-se, portanto, em importância significativa no desenvolvimento da pesquisa fenomenológica, ela não comporta um estilo literário, normas, regras, listas de palavras ou sentenças que devem ser usadas.

Bicudo (1990) afirma que a fenomenologia começa com o cotidiano, com a situação vivida e o seu movimento inicial de abordar o fenômeno é sempre uma “descrição”. São descrições que utilizam palavras do cotidiano e não a da ciência quer seja da psicologia, da filosofia ou de outra qualquer. A explicação é o modo pelo qual a ciência fala e apresenta articuladamente suas idéias sobre o estudado já a construção é o modo de falar da filosofia, porém a fenomenologia, estando preocupada com a origem do significado da ação humana, sempre começa com uma posição anterior àquela do pensamento reflexivo, tal como ele aparece no

discurso articulado da ciência ao explicar ou ao demonstrar suas concepções conhecedoras muito sofisticadas.

Do trabalho com **VIVÊNCIAS** e **EXPERIENCIAMENTOS**, podemos examinar todas as vivências nossas e dos outros como fenômenos, como aspectos da realidade que vêm ao nosso encontro, segundo observa Bello (2004, p. 162) – este é o sentido do termo fenômeno. Qual é o sentido desse encontro? O que descubro nesse encontro? Eis aqui a função do pesquisador: “compreender o que está acontecendo, mas ao mesmo tempo deixar viver tudo aquilo que acontece na sua dimensão” sem pretender substituir a vida pelas suas análises. É possível compreender com as categorias das ciências, inclusive das ciências positivas o que chamamos de “realidade”, porém, é saber da possibilidade da existência de mais sentido, que o seu sentido é o sentido do ser inacabado, saber que o sentido pleno jamais será encontrado, e jamais renunciar a busca.

Na atitude fenomenológica em relação ao mundo, busco o sentido que transparece na intersecção das minhas vivências (experiências) com as experiências dos outros; por isso, ganham muita importância as questões relativas à subjetividade e à [inter]subjetividade.

Peixoto (2003, p. 21) observa que a fenomenologia enquanto conhecimento eidético que se ocupa da descrição das vivências, dos atos correlatos da consciência porque é inexata; tal inexatidão é proveniente da própria natureza do objetivo da filosofia – o mundo – humano – que é complexo, plural e inconcluso. Em função disso, não pode ser tratado em termos de causa e efeito. O rigor exige que o que nos circunda seja apreendido de forma crítica, superando as conclusões sem fundamentos, sem radicalidade e universalidade.

É impossível alguém ter uma idéia de outro que não envolva o mundo. A esse respeito comenta Dartigues:

A tarefa efetiva da fenomenologia será, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo. Trata-se, para empregar uma metáfora aproximativa, de distender o tecido da consciência e do mundo para fazer aparecer os seus fios, que são de uma extraordinária complexidade e de uma arânea fineza (DARTIGUES, 1973, p. 29).

Possuímos, de certo modo, uma “comunalidade”, pois todos nós vivemos no mundo e

existimos uns com os outros, com a capacidade de nos aproximarmos e de compreendermos mutuamente as nossas vivências. “A partir da intersubjetividade constituída em mim, constitui-se um mundo objetivo comum a todos” (DARTIGUES, 1973, p. 102).

Cavalieri (2005, p. 54) observa que “com a fenomenologia, o fenômeno coloca-se como imanente à consciência; esta não produz o ente, o objeto, mas é intenção voltada para o objeto. Não se trata de um estudo do ser ou da representação do ser, mas do sentido do ser, da significação das vivências da consciência”. Ressalta ainda Cavalieri (2005, p. 53) que “Husserl pergunta como as coisas se dão e em que limites se dão”. Assim ele se expressa em Idéias:

O princípio dos princípios é que toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento, que tudo o que se apresenta por si mesmo na intuição como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que somente dentro dos limites nos quais se dá (HURSSSEL, 1986, p. 58).

Com o objetivo de combater este processo de naturalização da subjetividade, Husserl focaliza a reflexão na dimensão do humano que é a sua capacidade perceptiva. A relação que ocorre entre o ato de perceber e a coisa percebida depende da estrutura transcendental da subjetividade e não deriva da coisa externa. Perceber não é receber sensações na psique. Para Husserl, há uma estrutura transcendental que se configura como “vivências” (*Erlebnisse*).

3.2.2 O Conceito temático intencionalidade

Em busca dos elementos que dão suporte para a compreensão da fenomenologia, essa como a ciência que se “volta às coisas mesmas”, e percorrendo interrogações que auxiliem a encontrar o *eidós* da vida, do mundo e da consciência para o sujeito, é imprescindível o entendimento do conceito temático “intencionalidade” – apresentada por Husserl como fundamental para a superação da atitude natural.

O termo “*intencionalidade*” tem uma longa tradição filosófica. Conforme Bueno (2003, p. 30) “em Husserl, a intencionalidade é usada para derrubar um princípio básico da psicologia clássica: o de que a consciência abriga imagens ou representações dos objetos que afetam

nossos sentidos, nela se depositando como uma espécie de conteúdo”. Se considerarmos correta tal suposição, estaríamos condenando a consciência à mera passividade, quando, na verdade, ela é ativa, libertadora, doadora de sentido às coisas, para si, aos outros e ao mundo-da-vida.

Entendemos que a **consciência é intencionalidade**, o que significa: toda consciência é “consciência de”. Portanto, a consciência não é uma substância (alma), mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, avaliação, paixão e outros), com os quais se move em direção de algo.

A consciência é voltada para os objetos, dirigida para alguma coisa. Podemos dizer de outra maneira: intencionalidade é o mesmo que se dirigir a algo. No entender de Husserl, não há fase ou aspecto da consciência humana que surja de si e por si própria; consciência é sempre consciência de alguma coisa não havendo fenômeno que não seja fenômeno para uma consciência. Todas as ações humanas são intencionalidades. A consciência tem essa capacidade e o sujeito que vive esta experiência está fazendo isso.

Bueno (2003, p. 30) usa o exemplo de uma peça de pano: num momento qualquer em que a pessoa se levante em casa e o vê sobre um objeto qualquer da casa que a leva a considerar a figura de um fantasma. O objeto intencional dessa pessoa é um fantasma, a despeito de o objeto material ser um pedaço de pano. Husserl entende que para a consciência, o dado é essencialmente uma coisa igual ao objeto apresentado, mesmo que ele exista, ou seja, imaginado ou talvez mesmo um absurdo. Husserl concebe que,

qualquer que seja a pretensão existencial real inerente a esse fenômeno, e qualquer que seja, em relação a isso, a minha decisão crítica – que eu opte pelo ser ou pela aparência – esse fenômeno, como meu, não é um puro nada. Ele é, ao contrário, justamente o que me torna possível uma tal decisão; é também, portanto, o que torna possível que haja para mim uma crítica do ser ‘verdadeiro’, que determina o próprio sentido da validade de uma tal asserção. [...] admite a presença do “próprio objeto”, o que se dá pela percepção externa, que não é apodíctica, mas é sem dúvida a experiência do objeto em si – o objeto está ali, diante de mim, porém, nesta presença o objeto possui, para o ser que percebe, um conjunto aberto e infinito de possibilidades indeterminadas que não são elas próprias, atualmente percebidas (HUSSERL, 2001, p. 36, 37, 40).

Enquanto o intelectualismo acentua o valor da razão no processo de conhecimento e acredita que a consciência é dinâmica e rica o suficiente para elucidar as ambigüidades originadas da

percepção dando conta da realidade, apresentando certezas (uma pessoa com deficiência entende o que a escola lhe ensina? Possui essa consciência dinâmica o suficiente para esclarecer as ambigüidades de suas percepções?) o empirismo enfatiza a importância da experiência por meio dos sentidos do objeto conhecido sendo a consciência como um vaso vazio que será preenchido pela experiência do sentido (uma pessoa com deficiência tem todos os seus sentidos “normais” para experimentar os objetos do mundo e preenchê-la?), numa outra direção um fenomenólogo compreende a intencionalidade do outro, e busca superar as tendências racionalistas e empiristas – essa pessoa que apresenta num dado momento necessidades educacionais tem **quais** possibilidades abertas em sua consciência intencional?

A fenomenologia esta na direção da superação dessa dicotomia, afirmando que toda consciência é intencional, e isto significa, que não há pura consciência, separada do mundo, toda a consciência se realiza e está envolvida no e para o mundo-da-vida, toda consciência é consciência de algo. Ela não é espectadora ou legisladora. A pessoa, tenha ela, uma [defi]ciência ou não, é uma consciência atada a um corpo que a liga inexoravelmente ao mundo. O aprendizado da consciência se dá no dia-a-dia, na dinâmica da vida chamada existência (Merleau-Ponty). Significa a particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter, em qualidade do “*cogito*” (eu sou), seu “*cogitatum*” (o ser de si mesma). Essa afirmação é confirmada por Husserl, quando diz que:

todo o estado de consciência em geral é, em si mesmo, consciência de alguma coisa, qualquer que seja a existência real deste objeto e seja qual for a abstenção que eu faça, na atitude transcendental que é minha da posição dessa existência e de todos os atos da atitude natural. (...). A palavra intencionalidade não significa nada mais que essa particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter, na sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum* em si mesma (HUSSERL, 2001, p. 50, 51).

A intencionalidade estabelece uma nova relação entre o sujeito e o objeto, o homem e o mundo, o pensamento e o ser, mostrando que todos os atos psíquicos, tudo que se passa na mente, não ocorre no vazio. A consciência é entendida como fonte de sentido, fonte de significado. A consciência que o homem tem do mundo é mais ampla do que o mero conhecimento intelectual (racional) ou empírico, porque ela é fonte de intencionalidades não apenas cognitivas, como também afetivas e práticas, é o quefazer (FREIRE, 1979 b). O olhar do homem sobre o mundo-da-vida é um ato pelo qual ele vivencia o mundo, em sua inesgotabilidade.

Para estar consciente de algo é preciso redescobrir a intencionalidade da relação sujeito-mundo. A consciência é intencional, ela não é [pré]feita, [pré]fabricada, não está pronta. Ao interrogar o mundo a sua maneira cada pessoa acaba imprimindo para além de si mesmo (CARMO, 2004, p. 143). As idéias só existem porque são idéias sobre as coisas. Consciência e fenômeno não existem separados um do outro. É impossível alguém ter uma idéia de outro que não envolva o mundo (horizonte – sócio-historicidade). A esse respeito comenta Husserl (2001, p. 49):

Enfim, o próprio mundo, que é numa primeira aproximação a totalidade das coisas perceptíveis e a coisa de todas as coisas, deve ser compreendido não como um objeto no sentido que o matemático ou o físico poderiam dar a essa palavra, isto é, como uma lei única que cobriria todos os fenômenos parciais, ou como uma relação fundamental verificada em todos, mas como o estilo universal de toda percepção possível (HUSSERL, 2001, p. 49).

A tarefa efetiva da fenomenologia será, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo. Como em Descartes, o caminho não está completo, pois esse eu é assim denominado por “um equívoco”. Ainda está situado numa “existência natural”. Cavalieri (2005, p. 141) afirma que “pode ser chamado de um ego transcendental entre outros egos também transcendentais, porém o ‘salto na intersubjetividade transcendental’ nos mostra que há uma esfera primordial, um ego único, ‘absolutamente único’, não separado do ego encarnado e enraizado no mundo, condição fundamental de toda ação e princípio da comunidade egológica”.

Na relação ser humano-mundo, a fenomenologia propõe-se fazer antropologicamente, atenta em não reduzir essa relação a nenhum dos seus aspectos, mas dinamicamente relacionar-se com o movimento existencial dialético dessa relação. Logo, o mundo passa a ser o conteúdo do meu saber, o conteúdo da minha experiência, o conteúdo do meu pensar e o conteúdo da minha consciência. A fenomenologia husserliana parte, pois, da vivência imediata da consciência para chegar a pressupostos do nosso conhecimento.

A fenomenologia proposta por Husserl (2001) é uma volta ao mundo da experiência, pois este é o fundamento de todas as ciências. A tarefa da fenomenologia é revelar esse mundo-da-vida antes de ser significado, mundo onde estamos, solo de nossos encontros com o outro, onde se descortina nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões. Essa volta ao mundo-da-vida, termo introduzido por Husserl, rompe definitivamente com a pretensão de

uma epistemologia das ciências humanas fundada a partir do modelo das ciências naturais: antes da realidade objetiva há um sujeito conhecedor, antes da objetividade há o horizonte do mundo e antes do sujeito, da teoria do conhecimento, há uma vida que “[re]inventa-se”. Como afirma Pinel (2005b, p. 289) “uma autopoiesis: um [re]inventar e [re]criar si mesmo no mundo”.

[...] a fenomenologia veio romper o paradigma de verdade universal tão presente nos métodos experimentais/quantitativos. A proposta com a qual trabalho objetiva romper esse pensar-sentir-agir a pesquisa, indo fundo na existência do sentido da vida profissional do educador de rua. Sentir o sentido de vida. Descrevendo a partir da fala do outro. Sentimento-sentido da vida. Investigação acerca da direção que a pessoa pode dar à sua vida pela descoberta do significado-sentido que ela possui, a partir de sua liberdade consciente e livre (PINEL, 2003a, p. 156).

Nesse sentido, quando conseguimos partir de uma situação sem pressupostos – (epoché), descritiva (redução eidética), e orientada pela intencionalidade, apreendemos o *eidós*, e, nesse sentido, teremos realizado a análise fenomenológica, o que nos permite passar da atitude natural para a atitude transcendental ou fenomenológica.

3.2.3 Destacando a subjetividade – afetiva-cognitiva

A subjetividade é um conceito temático essencial da fenomenologia, como escreve Martins et al (1990) “a subjetividade é que permite alcançar objetividade, assim quando uma trajetória é percorrida em busca do fenômeno graus de objetividade serão alcançados”. Essa objetividade não é pura, mas está em progresso, porque o pesquisador sempre fará interrogações. Na pesquisa o sujeito está sempre sendo interrogado devido ao movimento. A consciência, a percepção, a imaginação e as outras faces da existência no sujeito são relativas e temporais, portanto, haverá sempre múltiplas faces que só podem subsistir se os pesquisadores se perceberem como ego intersubjetivos (Husserl) ou se espantarem no traumatismo, para Lévinas (2005, p. 123, 126).

Pinel (2005b, p. 276) destaca a importância de uma descrição afetiva como [co]movedora da cognição. Descrever sensivelmente o vivido, de modo poético, pois o outro é artista. Produzir

uma das possíveis interpretações – hermenêuticas ou outras quaisquer – [des]velando aquilo que já estava a brilhar e a se mostrar, mas que clamava para que alguém descrevesse.

Merleau-Ponty (1994, p. 84) sugere um “mergulho no sensível”. O corpo é a figura visível de nossas intenções (MERLEAU-PONTY apud CARMO, 2004, p. 35). Merleau-Ponty radicaliza, insiste na reabilitação do sensível, que ao contrário da cognição, a tradição filosófica e a educação sempre desconfiaram. Seu esforço é pra recolocar o pensamento numa existência [pré]reflexiva, introduzindo como alicerce o mundo sensível, tal como ele existe para o nosso corpo. Nesse sentido Merleau-Ponty afirma:

O sentir, ao contrário, investe a qualidade de um valor vital, primeiramente a apreende em sua significação para nós, para esta massa pesada que é o nosso corpo, e daí provém que ele sempre comporte uma referência ao corpo. O problema é compreender estas relações singulares que se tecem entre as partes da paisagem ou entre a paisagem e mim enquanto **sujeito encarnado (grifo meu)**, e pelas quais um objeto percebido pode concentrar em si toda uma cena, ou torna-se a imago de todo o um segmento de vida. O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 84).

Merleau-Ponty afirma que na nossa ação cotidiana os atos não conscientes predominam sobre os conscientes, e toda atividade, reflexiva ou não, tem como fundamento a percepção do mundo. Os nossos estudos acadêmicos de questionamento do mundo, são um dos pontos da vida, apenas momentâneos e artificiais, pois todo momento realizamos movimentos, gestos, firmados numa crença perceptiva do mundo e das coisas que nos cercam, sem que a consciência tenha que refletir a todo o momento sobre o mundo.

A esse respeito, Christy é um exemplo, personagem do filme “*Meu Pé Esquerdo*”²² baseado em uma história de vida real, direção de Sheridan (1989), foi uma pessoa que educou os seus sentidos e a partir deles aprendeu a ouvir, a ler – leu e entendeu Hamlet – a ver, a cheirar, a degustar (bebia muito vinho e vodka), a sentir – seus sofrimentos eram intensos e densos – assim como aprendeu a lidar com a imaginação criando os seus quadros e escrevendo sua história de vida. É um exemplo da crença perceptiva no mundo. A subjetividade afetivo-cognitiva está presente fortemente nessa película.

Pinel (2005b, p. 273) percebe/sente/entende isso em sua vida vivida como pesquisa[dor]/orienta[dor]. Na relação de ajuda o orienta[dor] fala ou deixa o outro falar o que

²² Roteiro de Shane Connaughton e Jim Sheridan, baseado em livro de Christy Brown.

escutou de “si mesmo”, e num processo de perceber provoca em si mesmo, mudanças positivas e sombreadas do mundo-da-vida e subjetividade (sentida). Viver é tomar decisões e sentir a dor pelas escolhas – enquanto outras são deixadas de lado. Ao escolher, sempre algo se perde. Na pesquisa, eu escrevo o que oralizaria “idealmente”, mas que naqueles “instantes-luzes” não seria escutado. Isso conduz a uma proposta, também na ordem do [im]possível, a de integrar algo humano que está sendo desintegrado e caótico, além do mais esses lugares/tempos são propícios, invoca[dores] e estimulantes. Concordamos com Pinel (2005b, p. 273) quando afirma que “essas experiências caóticas, justo elas, têm se mostrado – nas nossas investigações – como um algo vivido tão intenso que evoca ao ser uma ordem qualquer, uma organização que por si mesma se [des]organiza: “subjetividade inclusiva’ autopoietica”.

Essa subjetividade inclusiva é apenas um mosaico dos modos de ser”, para Pinel (2005b, p. 295). Essa captação integrativa ocorre através de um cuidadoso e humilde exercício de ser no mundo, o que de alguma forma [im]possibilita compor esse todo. Pinel aqui não diz outra coisa a não ser o que estamos refletindo: os nossos atos (cognitivos e sentidos) sobre o mundo em que vivemos; a realidade mundana é aceita ingênua e simplesmente, como ocorre com a criança, que percebe antes de pensar. Esse modo de ser de uma criança denuncia a presença de um mundo anterior ao pensamento reflexivo, um mundo conhecido e sentido que permite a mim e a cada um de nós entendermos o “ser sendo” no mundo.

Uma devolução das descrições das experiências pode soar “primitiva”, mas cabe ao pesquisa[dor] compreender eticamente o que ocorre na existência, no vivido – de que “lado está” – [im]pondo [re]velar seu compromisso político junto aos sujeitos existenciais: nessa pesquisa, esse exercício tem exigido de mim uma total disposição para sentir-me, emocionarme e desejar-me.

Descrevemos uma dinâmica [in]terminável e rica de figura/fundo (Fi/Fu), que ora aparecem, ora [des]aparecem, ora apenas parecem. Então se foca um todo percebido, formado, e que deve ser descrito cientificamente.

Toda essa nossa proposta é um exercício desejoso de “escuta refinada e sensível” – um “*quefazer*” - para o sujeito social, inserindo-o cidadão, pessoa de direito. A partir daí um levantamento de [su]posições junto ao vivido aqui-agora – e indo além disso – numa

ampliação do vincular experienciado. Uma penetração no mais profundo do ser humano. Um capturar dos efêmeros e inconstantes *modos de ser sendo*. A sensibilidade também, por que não?!

3.2.4 A hipervalorização da vida afetiva

Em nossa trajetória fenomenológica valorizamos a **vida afetiva** – sentimentos, emoções, desejos, fantasias e outros aspectos indissociáveis da pessoa. Ressalto a dimensão da experiência vivida de Christy (SHERIDAN, 1989). Algo ele percebeu – percebeu que podia ler e escrever, algo ele imaginou – como conseguir carvão; anunciava para a sua família os seus sentimentos e anunciou a queda de sua mãe com o seu **pé esquerdo**; amou e odiou, desejou e [re]velou os seus desejos. E na sua busca por educar-se, foi educado e educou-se mediatizado pelo mundo-da-vida, pelo que estava-ali-diante-dele. Aprendeu a educação informal da casa e a educação escolar que os seus irmãos aprendiam. Seus sentimentos sempre à “flor da pele”: – “exploda o cérebro do bárbaro”. Tinha uma relação de profundo amor e obediência por sua mãe e amor e ódio pelo seu pai. Numa época em que a comida estava escassa em sua casa e Paddy, seu pai, obrigava um dos seus irmãos, o Tom a comer um mingau horrível, ele age de forma sarcástica levando todos a rirem e quando o pai está bem irritado diz a frase acima.

Bello (2004, p. 115, 116) afirma que é importante do ponto de vista educativo, elaborar um projeto existencial que responda à pergunta: O que eu quero da minha vida? Como uma pessoa com necessidades especiais por deficiências responde a esta pergunta? O dinamismo humano é muito grande. Cada ser humano deve ser ajudado a possuir um projeto existencial em diversos níveis (na atividade, de trabalho, na atividade em conjunto com os outros, no nível da qualidade, no nível da afetividade e do valor da vida). Há uma bela definição de “valor” dada por E. Stein que Bello (2004, p. 115) apresenta: “nós sentimos as coisas como positivas e negativas”. A expressão usada esta relacionada com o verbo sentir – campo da vida afetiva. As coisas positivas são as que fazem crescer a nós mesmos e aos outros: nós sabemos reconhecê-las imediatamente, sem precisar raciocinar.

Lembro-me de Christy. No primeiro encontro com a médica-pesquisadora Eileen, Christy diante da decisão de ir ou não para o tratamento em hospital que lhe é oferecido, diz: - “a esperança adiada... endurece o coração”. (SHERIDAN, 1989) Claramente, depois, pelo raciocínio, temos que atuar segundo este valor. Nós sentimos imediatamente se algo faz bem para nós e para os outros.

Na “escola da vida” e nas escolas mesmas, a “vida afetiva” é pautada de “existência de [des]cuidado”, no caso de Christy, a mãe, o pai, os irmãos e a médica. O aparecer se [des]vela no cuidar: eis a vida afetiva, origem de tudo, o mergulho no sensível! Aparece alegria, tristeza, amor, ódio, carinho, dor, histrionismo, disforia, euforia, prezar, desprezar, [pré]ferir, ignorar e assim por diante, ou tudo a um só tempo, algo que provoca alegria e dor. É preciso viver com os [des]toamentos, os conflitos, as frustrações e todos os demais movimentos da vida afetiva, pois ela é composta de todas estas subjetividades do ser humano.

3.2.5 O valor e o sentido da sócio-historicidade do ser humano

“Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” – com esta expressão de Merleau-Ponty (1945, p. XVI) ressaltamos o valor e o sentido da **sócio-historicidade** do ser humano, com a dimensão de passado e futuro.

Num país como o nosso você ter um plano de sua saúde, você ter como cuidar de sua saúde, ter como vestir, morar, se locomover, se alimentar, eu acho que é um privilégio. Ontem a Heloisa Helena sendo entrevistada no Jornal Nacional ela dizendo que 47% da riqueza produzida no Brasil fica com 0,005% da população. Toda esta riqueza circulando por aí, vai ver na mão de quem está isso. Para o deficiente é suado (CIDADÃO PLENO, APÊNDICE VI, p. 273).

Essa sócio-historicidade é marcada com as características sócio-antropológicas dos povos latino-americanos. Não como xenofobia ou solipsismo, mas como o outro que é Outro com os outros e que tem como seu *eidos* se presentifica no rosto, onde ele é infinitamente e autenticamente outro. O outro que, como outro se [re]vela pela palavra, pela emoção e pelo corpo. Frente a este devo guardar o devido respeito e cumprir a justiça que me interpela no

seu rosto. O outro, como outro livre e que exige justiça, inaugura e instaura uma história imprevisível. A relação entre os seres separados não se totaliza jamais, relação sem relação, que ninguém pode englobar nem tematizar.

Desde o “*ego cogito*” cartesiano, que não se levantou, no dizer de Dussel (1995), em nome do “conquistado”, do “pensado” como idéia ou da “vontade impotente” (porque dominada), um pensar crítico metafísico. A filosofia da libertação latino-americana pretende repensar toda a filosofia (desde a lógica ou a ontologia, até a estética ou a política) a partir do outro, o oprimido, o pobre: o não-ser, o bárbaro, o nada de sentido. Não por ser latino-americana (que lugar é esse?), mas porque aqui também é um lugar como os outros, o lugar onde eu vivo.

O corpo da obra de Dussel está dividido entre uma dialética marxista e uma afirmação fenomenológica do Eu e do Outro. Dussel explora a extremidade desses modos de pensamento: seu marxismo devolve a esperança à história; sua evocação existencial-fenomenológica do Eu restaura a presença do marginalizado, do pobre, além disso, da mulher que foi deixada com vida para se apoderarem dela (dominação erótica) e as crianças, para a educação na cultura européia (dominação pedagógica) e a pessoa com deficiência como incapaz, não-ser, para o paternalismo e o clientelismo como capa de uma violência simbólica que são extremamente mais castradoras do que a própria patologia médica (dominação patológica), tal dominação que eu chamo de “patológica” impede que a deficiência possa ser compreendida em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado (SILVA, 2003, p. 59). Aquilo que é aqui dito em algumas palavras deve ser compreendido ao nível da vida cotidiana da América Latina, este é o desafio que Dussel nos propõe. De que forma seremos nós todos os dias opressores dos outros? De que forma se exerce sobre nós a dominação de uma ordem estabelecida? Dussel (1977) recusa a ambição de qualquer teoria total da opressão européia (colonialista).

Qual é a força específica da visão de Dussel? Ela vem, creio, da tradição do oprimido, da linguagem de uma consciência revolucionária de que temos como regra o estado de emergência em que vivemos. Dussel se propõe a discursar como o Outro também, que possui sua própria e legítima razão, mais do que isso, possui uma razão ética. O pensamento de Dussel apresenta a filosofia produzida na América Latina como processo de anúncio como conhecível, legítima, adequada à construção de sistema de identificação cultural. O seu pensamento é parte do processo de significação através dos quais afirmações da cultura ou

sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referenciam aplicabilidade e capacidade.

Sem perder o conteúdo que é o mundo-da-vida, Dussel pergunta: Como nos situamos face ao outro enquanto outro? Aquilo que ultrapassa o que se vê, aquilo que vai para além daquilo que se vê, quem é e o que é? Eu também pergunto – como ele é? Quais são seus modos de *ser sendo*?

3.2.6 A importância do aqui-agora

Aqui e agora

O melhor lugar do mundo é aqui
E agora
O melhor lugar do mundo é aqui
E agora

Aqui, onde indefinido
Agora, que é quase quando
Quando ser leve ou pesado
Deixa de fazer sentido

Aqui, onde o olho mira
Agora, que o ouvido escuta
O tempo, que a voz não fala
Mas que o coração tributa

O melhor lugar do mundo é aqui
E agora
O melhor lugar do mundo é aqui
E agora

Aqui, onde a cor é clara
Agora, que é tudo escuro
Viver em Guadalajara
Dentro de um figo maduro

Aqui, longe, em Nova Deli
Agora, sete, oito ou nove
Sentir é questão de pele
Amor é tudo que move
O melhor lugar do mundo é aqui
E agora
O melhor lugar do mundo é aqui
E agora

Aqui perto passa um rio
 Agora eu vi um lagarto
 Morrer deve ser tão frio
 Quanto na hora do parto
 Aqui, fora de perigo
 Agora, dentro de instantes
 Depois de tudo que eu digo
 Muito embora muito antes

O melhor lugar do mundo é aqui
 E agora
 O melhor lugar do mundo é aqui
 E agora
 (GIL, acesso 06 de jun. de 2006).

Importantizar o **AQUI-AGORA**: aqui é o espaço do ser; agora é o tempo vivido (**καιρος**) ou cronometrado (**χρονος**) deste mesmo ser humano. Assumir sua existência pode significar catar pedaços de si que irão compor o mosaico do seu *ser sendo* da autonomia: “sujeito autor de si mesmo no mundo” (PINEL, 2005a). Para os gregos o tempo é como um poder que inescapavelmente determinava sua vida ao mesmo tempo em que está dolorosamente cômico de que o tempo alocado a cada pessoa era curto demais. O tempo não pode salvar a pessoa da morte, mas pode curar as feridas. Esse movimento que dinamiza o aqui-agora de cada pessoa. Esse processo foge a medicalização, aos rótulos, às arrogâncias de quem se propõe a educar. Começa por indicar profunda, sensível e humilde escuta.

O drama de Christy (SHERIDAN, 1989) é lembrado novamente. No aqui-agora Christy não perdeu nem evitou seu “*kairos*”: “Pode haver qualquer dúvida de que uma obra é destruída quando não é feita na hora certa”? (Platão, República 2, p. 370b apud HAHN, 1983, p. 567). Christy joga “todas as suas fichas” para ganhar Mary. Ela tinha compromisso com outra pessoa. Ele consegue, ela muda os seus planos e fica com ele.

Mary diz: “Acho que você é um homem adorável e nem um pouco sentimentalóide”, após toda a conversa e a leitura do livro. Foi o *kairos* de Christy e Mary, no momento *chronos* de um encontro beneficente para Christy e o cumprimento de um trabalho para Mary. Ali se deu o aqui-agora para ambos.

A palavra grega *chronos* – denota principalmente a expansão quantitativa e linear do tempo, um espaço, ou período de tempo, e, portanto, um termo para o conceito formal, científico e positivista do tempo. Há vários termos que abrangem um período específico do tempo: ‘ενιαντος – ano; μην – mês; ‘ημερα – dia e ‘ωρα – hora. Já a palavra grega **καιρος** (*kairos*)

– chama-nos atenção para o conteúdo do tempo como crise e oportunidade. Pode ser traduzida por ter oportunidade, oportunidade favorável, momento certo. Ela qualifica o conteúdo do tempo. Empregado no sentido temporal, *kairos* caracteriza uma situação crítica, que exige uma decisão, para a qual a pessoa é levada por suas circunstâncias. Descreve um tempo apropriado, um momento favorável (HAHN, 1983, p. 566).

A presença dos dois grupos etimológicos, associados respectivamente com **καιρος** (*kairos*) e **χρονος** (*chronos*) para o conceito do tempo, sugere que os gregos distinguiam períodos ou pontos de tempo individuais, que podem ser efetuados por decisões humanas (*kairos*), tirados do decurso do tempo, cujo progresso independe de qualquer possível influência humana (*chronos*). O *kairos* é o espaço de tempo cheio de sentido-significado em que as decisões são feitas e a pessoa deve ter a ousadia de explorar. “Hoje (*semeron*) ou é teu dia de glória[...] ou perdes tua vida, traspassado pela minha lança” (Homero, *Ilíada* 11, p. 431; cf. também Eurípides, *Fragmento 745* apud HAHN, 1983, p. 567). Qualquer pessoa que perde ou evita seu *kairos* destrói-se a si mesma: “Pode haver qualquer dúvida de que uma obra é destruída quando não é feita na hora certa”? (Platão, *República 2*, p. 370b apud HAHN, 1983, p. 567). Aquilo que foi recebido para *kairon* - “de modo inoportuno”, também tem conseqüências infelizes no fim (Teognis em *Griechsehe Lyrik*, 108/115 apud HAHN, 1983, p. 567). É, portanto, importante levar a sério a chamada: *kairon gnōthi*, “reconhece o momento” (PITACO, DIELS-KRANZ, I, 64 apud HAHN, 1983, p. 567), e em toda a atividade da pessoa achar o momento certo (na oratória, Demócrito, *Frag. 226*; nos atos da caridade, *Frag. 94* apud HAHN, 1983, p. 567).

As expressões hoje: [in]oportuno, feito na hora certa, [re]conhecer o momento e achar o momento certo, marca o sentido de *kairos* que por sua vez está no sentido de *chronos*. Em outras palavras, o sentido do aqui-agora é profundamente marcado pela relação *chronoskairos* que usando uma expressão de Lévinas (2002, p. 81) ousou conceituar como “o pertencer à própria significação do infinito”. Nesse sentido Husserl (2001, p. 91, 92) analisa o tempo como forma universal de toda gênese egológica. O universo do vivido dá-se na forma universal do transcorrer (passado, presente e futuro). O tempo, a coisa, o número e a representação do espaço são antigos problemas da origem psicológica e que tais problemas [re]aparecem na fenomenologia na qualidade transcendental, com o sentido intencional, e notadamente como integrados a gênese universal. E completa Husserl:

no interior dessa forma, a vida desenrola-se como um encadeamento de atividades constituintes particulares, determinado por uma multiplicidade de motivos e de sistemas de motivos particulares que, conforme as leis gerais da gênese, formam a unidade da gênese universal do ego. O ego constitui-se para si mesmo em algum tipo de unidade de uma história (HUSSERL, 2001, p. 91).

A importância do conceito existencial do “aqui-agora” leva-nos a refletir sobre a questão da relação entre a temporalidade e a consciência. A experiência de tempo elaborada pela consciência situa-se na dimensão do *kairos*, ou seja, força-nos a pensar um tempo original com um conteúdo de sentido-significado que não pode ser vivido-sentido fora do tempo *chronos*. Segundo Husserl (apud CAVALIERI, 2005, p. 245), “o que nos interessa são as vivências em seu sentido objetivo e em seu conteúdo descritivo [...], interessam-nos as vivências de tempo”. Ao visar a “consciência interna do tempo” buscamos encontrar sua constituição eidética. É neste percurso que Husserl elabora toda uma teoria sobre a “gênese (constituição) passiva e ativa”.

O presente está indissolúvelmente implicado com o passado e o futuro. O tempo da consciência forma uma unidade de implicação entre estes três momentos. Isso nos leva a estabelecer uma suspensão da concepção de tempo advinda do *cogito* cartesiano que nos dava apenas uma experiência momentânea do tempo, somente superada na esfera divina. A consciência interna do tempo em Husserl alcança a posição de ser uma estrutura da própria vida da consciência enquanto intencionalidade e movimento teleológico. Os objetos e os fatos históricos não se apresentam à consciência segundo um percurso linear e cronológico. São vivenciados como temporalidade, como a duração de uma melodia ou a contemplação de uma obra de arte. A consciência estende-se numa sucessão vivida de fases, que Husserl denomina de modos intencionais, como a experiência do agora, a experiência de retenção que é a do passado, e a abertura para a experiência do futuro. A consciência imanente do tempo é a base fundamental de toda síntese, pois se circunscreve num horizonte infinito de tempo. (CAVALIERI, 2005, p. 245).

O tempo para Sangue Bom, Audaciosa Espevitada e Cidadão Pleno é uma experiência elaborada pela consciência localizada na dimensão das vivências, um tempo original com um conteúdo de sentido-significado que não poderia ser vivido fora do tempo cronológico. O sentido objetivo e o conteúdo descritivo dessas vivências me fazem encontrar a constituição eidética dos meus colaboradores. Em Sangue Bom o sentido é de mudança sentida-significativa no tempo cronológico: “a minha vida foi mudando com o passar dos anos, com a ajuda dos psicólogos, psicoterapeutas, psicomotoras, eu era bastante envergonhado, e agora já sou um homem, [...], já está na hora de me virar sozinho”.

É no tempo cronológico de Audaciosa Espevitada que surge o sentido da esperança, da imaginação e do querer. É o tempo que traz uma possibilidade. Ela afirma “procurei visualizar algo posterior, ou seja, essa cirurgia viria no tempo certo (chronos) e agora teria o acompanhamento certo depois de anos sem ela. Estava no melhor hospital do Brasil, então, iria melhorar. Aos vinte e três anos fiz a primeira cirurgia de prótese e me preparei para a próxima que aconteceu em outubro de 2005”. Mas o tempo para Audaciosa Espevitada acontece na sua consciência estendida, não linear, seus modos intencionais, como a experiência do agora, a experiência de retenção que é a do passado, e é a abertura para a experiência do futuro. O tempo é vivido como a duração de uma melodia. Assim a Audaciosa Espevitada se expressa “possibilidades são diferentes de limites – algum dia os limites serão superados – é aquela coisa de viver uma coisa de cada vez – visualizar longe. Vai haver um dia, [...], que isso vai ser superado, como já tem sido, tanto que eu que já terminei a minha graduação. Já é um limite que foi deixado para trás”.

Nesse mesmo sentido se dá a relação entre a temporalidade e a consciência em Cidadão Pleno: “[...] Meus pais eram pessoas sem muita informação e sem recursos suficientes para terem tomado, logo após a minha poliomielite, a iniciativa de levar-me para um tratamento em uma grande cidade, e por falta de exercícios, tive distrofia muscular nas pernas, o que limitou meus movimentos”. Portanto, o surto de poliomielite no Brasil em 1967 que também aconteceu numa cidade do interior de Minas Gerais, abriu outras possibilidades para a experiência do futuro do Cidadão Pleno. Ele prevê a possibilidade ter tido um futuro diferente, pois a lesão que teve “se tivesse acesso a uma fisioterapia, com certeza hoje andaria com aparelho”. Se tivesse os recursos que hoje o país possui, Cidadão Pleno tomaria outra decisão.

3.2.7 Os Juízos Morais e dos valores

Ao longo da pesquisa não se escamoteia os **juízos morais** que nos marcam, e muito menos não se [des]VALORIZA (valores) a: coragem, amizade, amor, enfrentamento, entre outros.

Juízos morais e valores no sentido de um lugar transitório, mas provocador. Estudos realizados por Pinel (2005b, p. 285-6), tem compreendido que devemos mudar nossas subjetividades de exclusão para as de inclusão, através de atitudes e ações mais valoradas socialmente, como a solidariedade, o cuidado, a coragem, a ousadia, o conhecer, o solucionar problemas, a humildade e outros. Acrescento que podemos ir mais além das subjetividades inclusivas. Podemos compreender e vivenciar subjetividades libertadoras que envolvem tais atitudes e uma ética que permita o sonho e a utopia, assim como colocar entre parênteses as nossas próprias ações exclusivas e opressoras. Uma ética que parta de uma libertação de nós mesmos. Reconhecemos, entretanto que tais valores são construídos cotidianamente, e que a inter[*in*]venção [psico]pedagógica é apenas mais um recurso instrumental. Seus efeitos dependerão da ética do educador, da qualidade dos seus currículos (prescritos; reais; ocultos) e dos modos didáticos como trabalha com eles. Daí o meu [des]interesse, como diz Freire,

[...] de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acidentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 1996, p. 14)

Parafraseando Freire (1996, p. 15-16), digo que os valores de que falo são os que se sabem traídos e negados nos comportamentos grosseiramente imorais como no corromper hipócrita da pureza em puritanismo. Os valores de que falo são os que se sabem afrontados na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. São por esses valores inseparáveis da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos ou com “pessoas com necessidades especiais”, que devemos lutar. E a melhor maneira de por eles lutar é vivê-los em nosso quefazer, é expressá-los, de forma vivaz, aos educandos nos horizontes das nossas relações com eles.

Freire (1996, p. 17-18) alerta que não é possível viver juízos e valores sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética, e o educador tem exatamente a seguinte tarefa: “fazer tudo [...] em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita, ao gosto reconhecidamente farisaico” (FREIRE, 1996, p. 17). É parte de igual modo desta luta pelos valores éticos recusar, com segurança, as críticas que vêm na defesa da ética, precisamente a

expressão daquele moralismo criticado. O educador faz parte do cuidado da defesa de valores éticos sem que jamais venham a significar sua distorção ou negação.

3.2.8 A escritura – produção de texto – literária e artística

Apresenta uma **escritura** – produção de texto – **literária**, artística, e outros, é preciso compreender que uma escritura fenomenológica-existencial pode, dependendo do praticante, ser “apenas” um conjunto instrumental (recursos, técnicas, objetivos, conteúdos). Para que estas “inter[in]venções” produzam sentido, insistimos não apenas nos procedimentos, mas naquilo de algo que se mostra nas performances/mediações dele. Por isso a sua produção é rica e aberta aos mais diversos saberes como a Filosofia (Fenomenológica e Humanista-Existencial), da Psicologia Sócio-Histórica e outros saberes invocados como a ética como Filosofia Primeira em Emmanuel Lévinas, política da libertação em Enrique Dussel e Paulo Freire, a estética em Maurice Merleau-Ponty e outros. Valorizamos a literaturalização do texto – o que muito incomoda aos leitores resistentes a este tipo de escritura.

O ser – cuja etimologia é algo que é afixado solidamente – é, por ora, por nós compreendido como algo incerto, aberto, desenraizado, finito, a deriva, incompleto. O ser é pleno demais e vive em divergentes significados: abertofechado, finitoinfinito, a deriva e atracado em porto seguro.

No contexto da minha pesquisa eu recorro aos **mais diversos e aparentemente antagônicos** autores que possam iluminar²³ o **sentido** (rumo/direção) ou **significado**, inclusive busca instantes na literatura, na pintura, na música e outros. Recorre também aos próprios colaboradores da pesquisa que se expressem com pintura, música ou poesia ou qualquer outra expressão significativa.

²³ O verbo iluminar não é usado com o significado iluminista. Na fenomenologia é o mundo e o outro da experiência que me ilumina.

3.2.9 A produção de significados – Guia de Significado-Sentido

O Guia de Sentido – ou Guia de Significado-Sentido ou ainda Guia de Sentido-Sentido (GS) – que Pinel (2002; 2003a; 2005b) inventou/[des]cobriu/construiu quando propôs estudar o sentido de um ofício – profissionais não remunerados – na vida de educadores sociais de rua que trabalhavam junto a rapazes que se prostituíam. É uma construção de um “quefazer” sempre aberta ao devir – como instrumento de pesquisa. O GS procura **produzir significados** de determinada experiência, escutando do outro ou captando no outro a justificação do seu ser – sempre de si mesmo, como em um espelho – o significado que ele mesmo fornece ao que experiência. “Cada um se vê e passa a construir o seu caminho” (PINEL, 2003a, p. 192).

Refere-se à subjetividade afetiva (amizade; coragem; companheirismo; amor; compaixão, ser amoroso etc.) que se vivido (experienciado), metaforicamente acopla – mesmo de modo efêmero – ao Guia, fornecendo sentido à vida, e é apreendida e descrita pelo pesquisador, no modo que apreende, procurando fazê-lo o mais próximo às experiências do outro (colaborador da pesquisa). Pode referir-se a uma atitude ou um valor. Trata-se de “algo interno”, sendo um metafórico “imã” a atrair *os modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo*.

A maior parte das pessoas já interrogou ou interrogarão a respeito de que é e de como é ao estar sendo cotidianamente no mundo e “o que a está” movendo a viver e a [sobre]viver. Portanto, estudar o GS é propor [des]velar o que [co]move o ser humano. Como diz Lévinas (2005, p. 61) “somente a glória *numenal*²⁴ do outro torna possível o face-a-face”. O face-a-face afirma a pessoa humana impedindo qualquer negação. O ser humano é o não-dito, o não nomeável e o não tematizável. “O testemunho ético é uma revelação que não é um conhecimento” (LÉVINAS, 1982, p. 99). Com base nessa compreensão é de vital importância psicossocial e sócio-histórica, pois retomamos a questão fundante do sentido de nossa existência cotidiana no mundo. Nesse sentido Lévinas afirma que

[...] é próprio da relação com o Infinito é que ela não é desvelamento. No “Eis-me aqui!” da aproximação a outrem, o Infinito não se mostra. Como adquire, então, sentido? Direi do sujeito que diz “Eis-me aqui!” dá testemunho do Infinito. É por este testemunho, cuja verdade não é verdade de representação ou de percepção, que se produz a revelação do Infinito. É

²⁴ É a subjetividade se aproximando do Outro, que não pode ser tematizada ou contida. O que vai além da substância.

por este testemunho que a própria glória do Infinito se glorifica. O termo “glória” não à linguagem da contemplação (LÉVINAS, 1982, p. 98).

A glória em Lévinas está na subjetividade responsável pelo Outro, o Infinito significa o transpor as barreiras da imanência, o para além da adequação, além mesmo do próprio desvelar da fenomenologia. Afastar-se como os dois homens da parábola do Samaritano é o aumentar das exigências incumbidas à subjetividade; o que em “Totalidade e Infinito” foi descrito como a “infinição do Infinito”. Há uma palavra clara de Lévinas a respeito disso já no prefácio da Totalidade e Infinito, onde fala da produção do ser como sua realização e sua revelação:

A idéia do infinito é o modo de ser – a infinuição do infinito. O infinito não existe antes para se revelar depois. A sua infinuição produz-se como revelação, como uma colocação em mim da sua idéia. Produz-se no fato inverossímil em que um ser separado fixado na sua identidade, o Mesmo, o Eu contém, no entanto, em si – o que não pode nem conter, nem receber apenas por força da sua identidade. A subjetividade realiza essas exigências impossíveis: o fato surpreendente de conter mais do que é possível conter (LÉVINAS, 1980, p. 14).

Então ao longo dessa pesquisa, no mover-se em direção ao outro os horizontes estavam abertos para o [des]velar como também para o [re]velar do outro, que é acima de tudo o “deixar ser” (LÉVINAS, 1980, p. 16), aprofundamento esse que poderá ficar para estudos posteriores.

Os modos de ser de alguém são singulares, mas podem nos provocar, bem como evocar mudanças no leitor, pois só se é singular na pluralidade de ser, são relações entre liberdades que não se limitam nem se negam. Então o outro pode nos [co]mover no imbricamento de mim com o outro e os outros, fusão de parceiros na alteridade, que se afirmam reciprocamente. Elas são transcendententes uma em relação à outra. Há respeito no lugar de pura amizade ou inimizade, o que alteraria o puro cara a cara com o colaborador. O respeito não será uma relação indiferente, mas a condição da ética com afirma Lévinas (2005, p. 61).

O Guia de Sentido é um estudo que enfoca a relação entre o afetivo e o cognitivo e quanto o afetivo - [co]move o conhecimento. “Olhou-se no espelho e se viu nu, como de fato é. Mergulhou na dor e se questionou partindo ao encontro do outro conhecer a partir do outro” (PINEL, 2003a, p. 210).

Podemos chamar o Guia de Sentido (GS) de conceito operatório – ainda é, segundo o autor (PINEL, acesso 10 ago. 2005), um modo de capturar um termo-guia, o sentido para o outro de si – o colaborador da pesquisa. Tratando-se, entretanto, mas,

[...] um esboço de uma teoria, ainda incipiente e faltando mais pesquisas, principalmente quando utilizada como instrumento e 'pensamento teórico de uma práxis' de intervenção em Processos educacionais escolares e não escolares, em Psicologia Clínica, em Psicopedagogia, em Educação em Saúde etc. (COLODETE, 2004, p. 27).

O sentido é aquilo que é significativo para os sujeitos que estamos estudando ou abordando em programas de intervenção ou “[...] inter[in]venções” (PINEL, 2002; 2003a; 2005b), aquilo que [co]move o sujeito produzindo rumo/direção *ao ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo*. Sangue Bom, Audaciosa Espevitada e Cidadão Pleno são [co]movidos, um de forma mais intensa que o outro pelo desejo, pelo enfrentamento e pela busca dos direitos.

E gosto de ficar na minha e tenho poucos amigos, ainda não casei, mas acho que sou feliz assim, sozinho, mas um dia se Deus quiser, ele vai mandar uma pessoa certa na minha vida, é difícil de arranjar uma pessoa boa, só que não é difícil de arrumar namorada, eu acho que eu não arrumo porque eu não quero, não vale a pena esperar elas se encantarem por mim, e não é muito bom ficar sozinho, quando a gente estiver em qualquer lugar, é bom mesmo arrumar alguém para conversar e ter amigos. E ser uma pessoa sozinha é isso que estou falando, é ficar só na dele, em casa, numa boa, onde não se sinta incomodado e morar só (SANGUE BOM).

Não percebi ao longo dos seus estudos as escolas mais preparadas para me receber. Não, até hoje, muito difícil. Sempre estudei em escolas com escadas, sempre precisei ser carregada. Elas não estão preparadas para me receber. Fiz o meu pré-vestibular todo tendo que ser carregada quatro andares. Os alunos do cursinho, funcionários. Já pensei em estudar nessa mesma instituição, fazer um outro curso e desisti por causa disso (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Sou extremamente crítico quanto à relação da sociedade com os portadores de deficiência. A questão não é apenas o preconceito, que pela própria acepção, denota quanto equívoco é capaz de veicular. Critico que se deve oportunizar o exercício de direitos e deveres, o acesso à formação profissional, à inserção no mercado de trabalho, ingredientes indispensáveis para uma vivência social salutar que englobe, inclusive, a experiência afetiva, erótica e emocional do deficiente (CIDADÃO PLENO).

Assim, um Guia de Sentido é quase sempre “[...] um algo de complexamente interno-externo” (PINEL, 5ª observação, acesso 10 ago. 2005), já os modos de ser sendo são quase sempre “[...] um algo de complexamente ‘externo-interno’, apreendido deste mundo mesmo, complexamente social e histórico, hibridamente individual” (PINEL, 9ª observação, acesso 10 ago. 2005). Um GS tende, de modo geral, a resgatar as inventividades humanas afirmativas,

saudáveis, contrapondo-se a uma tradição psicopedagógica de mostrar as doenças (COLODETE, 2004, p. 32). Um GS interessa – e muito – à Psicopedagogia.

A subjetividade está presente nos *modos de ser sendo si mesmo no mundo* e no Guia de Sentido. Entretanto, enquanto a subjetividade se abre para aspectos cognitivos-afetivos, eu, como pesquisa[dor] uso os conceitos operatórios modos de ser e o GS para encaminhar interessadamente pelos impulsos e movimentos da vida afetiva, pois o ser humano não vem dotado de comportamentos [pré]estabelecidos e criativos, vai além do mundo físico, concebendo uma multiplicidade de possíveis e o seu corpo é visto como expressão e realização de intenção, sentimentos, desejos e projetos.

A pessoa é animada pelas relações imaginárias com o mundo em que o seu organismo se encontra engajado por um sentido e por um propósito para a vida, criando e descobrindo sentido, exigindo. Nesse contexto complexo, o GS individual – eu – pode se expandir – via inter-experiências do eu e o outro para a construção/invenção de um GS mais coletivo mostrado pelo “*nós*”. Isso amplia uma inclusão maior (emancipadora), a partir de modos de *ser sendo* acoplados ao GS, propiciadores de produção/invenção de inter[in]venções de inclusão escolar e social.

O ser de alguém se encontra no cotidiano, que é um espaço propício para [des]velamentos. Para Merleau-Ponty (apud CARMO, 2004, p. 37) o cotidiano é: [...] “a realidade mundana que é aceita ingênua e simplesmente, como ocorre com a criança, que percebe antes pensar”. Carmo (2004, p. 37) afirma que “a experiência infantil nos oferece uma visão de certo modo exemplar” porque a todo momento realizamos movimentos, gestos, ancorados numa crença perceptiva do mundo e das coisas que nos cercam, sem que a consciência tenha que refletir a todo o momento sobre eles.

Tentei capturar um ou mais sentidos dos meus colaboradores que poderiam – de modo intuitivo, afetivo e racional, junto com eles compreender um Guia de Sentido (GS) – de ser do ser (humano). Pinel afirma que é mister destacar que o GS emerge como numa Figura-Fundo-Figura-Fundo, “[...] uma dinâmica (in)terminável e rica de Fi/Fu, que ora aparecem, ora (des)aparecem, ora apenas parecem”. (PINEL, 2005b, p. 282, 296).

Colodete (2004, p. 57) entende que um Guia de Sentido mostra “o quê” – extraído da experiência vivida do sujeito da pesquisa – fornece sentido a uma existência, quais as atitudes e valores psicológicos que [co]movem o ser, dão-lhe sentido ou um rumo, uma orientação, uma direção, um significado sentido – que na contemporaneidade – é sempre aberto, incompleto, indefinido.

Um GS é captado/capturado, explica Pinel (2003a, p. 210) – como uma Figura que emerge do Fundo – pelo pesquisador, através de uma inspiração em trajetória fenomenológica existencial de pesquisa. A percepção e “enunciamento” descritivo do GS impõem ao pesquisador que ele se utilize dos envolvimento existenciais e reflexões distanciadas, sabendo de sua imbricação inevitável, um “misturamento” indispensável, um traumatismo para Lévinas (2005, p. 123, 126). Esse exercício, por si mesmo – temos que reconhecer sentindo – é prenhe de [im]possibilidades – “suspensão total” [im]possível. Exige também que se compreenda o ser como indeterminado, complexo e assim por diante, sendo seus modos de ser efêmeros. Assim, o GS mostrado/aparecido passa a ser Fundo para outras Figuras e assim em diante.

Husserl dizia que “o sentido do ser e o do fenômeno não podem ser dissociados” (DARTIGUES, 1973, p. 13), o que se constitui na base fundamental na qual se assenta a Fenomenologia. O sentido está aí no mundo mesmo, numa imbricada produção. A complexidade, que daí se compreende, está sempre disponível a nos penetrar e nos marcar,

[...] mesmo que seja sempre incompleto, pois penetra preferencialmente o ser, e o ser sendo no mundo é o que é: inconcluso, aberto, estranho! doméstico, [in]seguro, homem! mulher, provisório, problemático, louco! são... Ser sendo híbrido, complexo, complicado [...] (PINEL, acesso 26 maio 2006)²⁵.

Didaticamente – pois nas nossas vivências, todo esse exercício é complexamente híbrido – posso dizer que não é possível não me envolver existencialmente e ao mesmo tempo me distanciar reflexivamente da escritura propriamente dita do documento, e depois na análise disso aí mesmo. Para Colodete (2004, p. 59) que o pesquisador ocupa um duplo lugar, o lugar das experiências anteriores e do cientista influenciando na análise do texto e o [des]velamento do GS. De acordo com Husserl (apud LÉVINAS, 2005, p. 101) “toda a experiência de objeto deixa o eu atrás não o tem diante dela”. É feito um “sujeito mudo”, uma pessoa sem direitos.

²⁵ Anotações do Seminário Avançado Cinema, Fenomenologia existencial e educação escolar e não-escolar, prof. Dr. Hiran PINEL, PPGE/UFES - 01/2006 – (Informação verbal).

Husserl (apud LÉVINAS, 1967, p. 20) ao dirigir sua crítica ao psicologismo distingue entre aquilo que é vivido e aquilo que é pensado, o que permite supor a consciência enquanto pensamento. Por esse prisma a fenomenologia considera a vida do espírito como dotada de pensamento o que me leva a afirmar que o relacionamento com os colaboradores na minha pesquisa é o de estar face-a-face – é pesquisa com elas. Não tem sido uma pesquisa sobre essas pessoas, mas “junto com”. O respeito e a liberdade da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa quanto na ação.

Assim, a “interexperiência” também é duplamente impregnada pela Ética: ética nas inter[*in*]venções psicopedagógicas e ética na pesquisa. De acordo com Lévinas (2005, p. 269) a ética, o cuidado reservado ao ser do outro-que-si-mesmo, [...] seria o abrandamento desta contração ontológica que o verbo ser diz, o [des]inter[essamento] rompendo a obstinação em ser, abrindo a ordem do humano, da graça e do sacrifício. É na relação pessoal, do eu ao outro, que o “acontecimento” ético, assim chama Lévinas, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser.

Um ou mais Guias de Sentido não aparecem como cristais definitivos, pois o ser (humano) e seus modos de ser não são definitivos, nem sólidos cristalizados, nem uma região que configura um mapa imutável. “A percepção da coisa [objeto sensível] é um processo infinito”, diz Lévinas (1967, p. 37). Nós só temos acesso ao que se [des]vela por meio dos infinitos lados, aspecto e faces que ela nos oferece. Nada garante que os aspectos dos sujeitos que se [des]velam, que vão se realizar ulteriormente não venham a contradizer o que aqui que se constitui até então. Um GS acompanha o ser e seus modos de *ser sendo* – um sempre algo que impõe alternativos modos de existir, nunca completos – cotidianamente vividos no mundo.

Primeiro descrevemos um GS, depois apreendemos diversas subjetividades-objetividades mostradas pelos colaboradores. Numa descrição interdinâmica de Figuras e de Fundos, o que poderá possibilitar a construção *modos de ser sendo si mesma no cotidiano do mundo*, consideradas, entretanto como modos de ser efêmeros e complexos.

A proposta de Pinel é marcada por uma percepção gestáltica de retirar-se do Fundo, uma Figura, das imagens difusas uma [im]possibilidade, repentinamente emerge um sentido diante de nosso olhar que revela fragilidades/fortalezas, belezas/feiúras. Ressalto que o sentido pode ser localizado entre uma experiência-surpresa, uma percepção gestáltica. Para Frankl (1997, p.

123) a percepção gestáltica é o sentido pessoal em uma situação concreta, num ponto intermediário entre uma experiência de percepção imediata (ah!), uma percepção-surpresa. No que se refere a gestalt Frankl entende que

A percepção do sentido difere do conceito clássico de percepção de Gestalt na medida em que esta última implica a súbita consciência de uma “figura” num “fundo”, enquanto a percepção do sentido, como eu vejo se reduz mais especificamente a tomar consciência de uma possibilidade contra o pano de fundo da realidade ou, para expressá-lo de modo mais simples, perceber o que pode ser feito em determinada situação (FRANKL, 1997, p. 123).

O GS é algo (valor, atitude, energia etc.) que move o ser a ser si mesmo no mundo. Também pode ser um instrumento de coleta e análise das descrições obtidas em uma pesquisa, onde se descrevem esse algo ou outros valores, atitudes, energias. Pode também ser [des]velador de modos de ser no encontro face-a-face com o outro para o qual o eu é eleito, ou condenado, chamado a responder pelo outro, uma responsabilidade infinita.

3.2.10 A questão da “trajetória da pesquisa”: um caminho para o *eidos* do fenômeno

Uma “trajetória da pesquisa” trata de um caminho selecionado pelo pesquisador e que tem significado para ele. É um caminho que o pesquisador precisa percorrer bem e que atenda às propostas de postura do pesquisa[dor], com sua visão de mundo, com o seu eu situado no mundo.

A outra observação que se apresenta para o pesquisador de inspiração fenomenológica é em geral a proposição do problema. Martins (1990) afirma que em pesquisa fenomenológica não há problema, o pesquisador não tem um problema para pesquisar. Ele tem suas dúvidas sobre alguma coisa e quando há dúvidas, ele **INTERROGA**. Quando pergunta tem uma resposta. Enquanto interroga terá uma **trajetória**, estará caminhando em direção ao fenômeno, naquilo que se manifesta por si através dos sujeitos que experienciam a situação.

Nessa postura, não fala, por exemplo, em aprendizagem, em ansiedade; mas sim fala de estar vivendo a experiência de ser sujeito, de estar ansioso. Fala, portanto, de fenômeno situado. Assim, quando fala em aprender matemática, em aprender física, em aprender enfermagem, está satisfazendo a um conjunto de conceitos que foram transmitidos e avaliados em termos de saber ou não saber, mas a experiência do conceito não está sendo avaliada ou medida. É preciso situar o fenômeno e ter então fenômenos situados e não soltos; assim se estará interrogando o fenômeno e não procurando solução para um problema.

Martins (1990) afirma que o que está em foco para o pesquisador é o fenômeno e não o fato. O fato é de certa forma controlado após haver sido definido. A idéia de fato como é concebida tem os seus fundamentos na lógica e no positivismo clássico, que vêem o fato como tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigoroso como objeto da ciência.

Quando há fatos há causalidade, repetitividade, controle. Sempre que houver uma teoria haverá relação causal de um acontecimento que foi segmentado, que foi posto ou num laboratório ou sob a visão de pesquisador empírico-lógico.

O pesquisador em fenomenologia não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definidora do fenômeno a priori; ele vai iniciar o seu trabalho interrogando o fenômeno apenas. Isto não exclui que ele tenha um pensar.

Ao recusar os conceitos prévios, as teorias e as explicações a priori, já existentes, busquei uma atitude fenomenológica diante desses conceitos, teorias e explicações construídos sócio-historicamente, o pesquisador não parte de um marco zero ou de um vazio, pois não há como não viver impregnado por minha sócio-historicidade. Vive-se num pré-reflexivo e enquanto esse pré-reflexivo não se torna reflexivo no sentido que “tomar consciência de”, ainda não tem uma inteligibilidade do fenômeno.

Busquei uma atitude fenomenológica diante das teorias; é certo que a teoria está presente, mas o que se precisa evitar é que ela influencie o meu interrogar, por que se isto ocorrer já terá obtido respostas. A pesquisa fenomenológica, portanto, diz respeito a um interrogar não fatos, mas fenômenos e envolve um pensar a priori aquilo que está sendo interrogado.

Ao evidenciar as atitudes naturais em Sangue Bom, como ter aulas e um bom treinamento, percebo que significam eficiência e superação das dificuldades; e que quanto mais medicações usar maior controle e melhores resultados terá, pois as conseqüências das medicações certas e precisas serão sempre resultados precisos, pois todos esses esforços de profissionais deram como resultado uma recuperação de dificuldades que passou em sua vida. Um tratamento psicológico de vinte dois anos é mais do que prova que Sangue Bom “estava curado de todas as dificuldades que tinha”. São as ciências naturais a serviço do tratamento das causas das enfermidades e deficiências. Em Sangue Bom e de certa forma em Audaciosa Espevitada, basta tratar as causas que os efeitos serão outros. Portanto, Sangue Bom e Audaciosa Espevitada têm explicações corretas sobre o que lhes acontece e sobre quem são. O fato está bem dominado por eles, mas quando partem para o relacionamento com outro surgem por parte da sociedade toda uma quantidade de preconceitos e negações. Situações sobre as quais Sangue Bom não tem controle, e que Audaciosa Espevitada percebe e sublima, pois, para Sangue Bom as suas definições não dão conta do jogo, das brincadeiras e das nuances dos relacionamentos e para Audaciosa Espevitada a sua comunicabilidade e sua eficiência não lhe atendem.

Cidadão Pleno e Audaciosa Espevitada se vêm presos às relações de causa e efeito quando lidam com diagnósticos que determinam seus modos de ser e seu tempo de vida. Quando cirurgias são mal feitas causam [dis]sabores que reforçam as relações de causa e efeito com a vida. As cirurgias no melhor hospital seriam a eliminação da [defi]ciência.

Sangue Bom, Audaciosa Espevitada e Cidadão Pleno têm dimensões de uma consciência ampliada, pois eles relacionam-se com outras pessoas e percebem a necessidade do outro. Superam dificuldades, desenvolvem sentimentos religiosos, têm gosto pelo belo através de suas experiências e lembranças, irritam-se quando sacaneados, gostam de brincar, percebem-se iguais a todos assim como suas diferenças e diversidades, possuem muitas lembranças “boas e fantásticas”, vivem uma relação significativa com o tempo, há otimismo neles, deparam-se com o dolorido e o provisório, com a fantasia, com a esperança, projetam o futuro, antecipam, buscam realizações, têm afeto e gostam de ficar sozinhos em alguns momentos.

4 INTERROGANDO E DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

4.1 INTERROGANDO OS SUJEITOS

Nesse tópico mostrarei ao leitor as diversas interrogações que tive e continuo tendo ao longo da minha experiência de *ser sendo* cientista da educação. Uma interrogação fenomenológica existencial vai se ampliando – ou não – de acordo com isso aí mesmo.

No meu caminhar interrogativo produzi e/ou inventei diversas perguntas, as que iam me provocando e evocando possibilidades de investigação. Ao final fiz opção por duas que estão destacadas (negrito) e formam os itens 4.1.1 e 4.1.2. Entre elas as interrogações que me instigaram, que são análises em formas de questões.

4.1.1 A primeira questão: qual a experiência de ter sido – e estar sendo - aluno especial?

Fui instigado pela questão: quem é a pessoa que precisa de “*saberprática*” ou “*quefazer*” denominado de educação especial? Como a partir da perspectiva do “*ter sido*”²⁶ frankliano posso ver/desvelar a verdade (aquilo que me revelado pelo outro) do ser?

Devo realmente dizer que alguém tem necessidades educacionais especiais? Esse sujeito apropria-se da sua existência, ele é uma pessoa? Ele – através de suas narrativas – se apropriou dela, isto é, da sua existência?

²⁶ Frankl (1997) diz que a forma mais segura de ser do ser (humano) é o de ter sido (passado).

4.1.2 A segunda questão: como a filosofia fenomenológica e a psicologia fenomenológica existencial podem contribuir na apreensão, descrição e compreensão desse sujeito da experiência?

Um “olhar/sentido”²⁷ antropológico-existencial possibilitará compreender este ser que precisa de educação especial? Analisando a base teórica fenomenológica existencial que pistas o “olhar sentido” pelo ângulo da antropologia filosófica existencial e fenomenológica oferece de como devo chamar esta pessoa pela qual eu me importo? Devo denominá-la? O nome “Educação Especial”, mediante uma perspectiva antropológica-fenomenológica-existencial do ser humano é o melhor?

Será o sujeito incluído? Será o sujeito idealizado da inclusão? Será o sujeito medicalizado? Será o sujeito que carece de escuta²⁸? Será o sujeito atendido por clínicas? Será o sujeito atendido pela escola e/ ou classe especial? Será o sujeito de “profissionais de saúde”? Será o sujeito da “falta”? – falta-lhe algo, por isso carece de cuidados especiais?

Será o sujeito da “demanda”? – que a sua presença exige do professor planejamento/execução e avaliação de programas educativos especialmente para o discípulo. Será um sujeito da rejeição? Da piedade? Da compaixão? Do estranhamento?

Ou será o sujeito: da coragem? do enfrentamento? da provocação? da evocação? da resistência? Da resiliência? Ou será o sujeito de mim mesmo, por isso o temo ou o aceito? Será o sujeito desapropriado de si mesmo no mundo e do outro – sempre de si? Será um sujeito oprimido? Será o sujeito das experiências positivas e/ou negativas? Será o sujeito herói? Será um herói cotidiano? Suas histórias orais são de embates heróicos? Será sujeito comum que merece aulas iguais a qualquer um?

²⁷ Olhar sentido = olhos (olhar) orgânico e perceptivo; sentido = direção/rumo/norte; sentido = sensações psicofisiológicas.

²⁸ Se para ser necessito do outro (sempre de mim, no sentido de alteridade), ser escutado é vital na pontu[ação] do existir do ser do sujeito ou do sujeito do ser, um sujeito entre sujeitos.

4.2 CONTEXTUALIZANDO DAS QUESTÕES

Nos últimos seis anos tenho tido uma vivência intensa com pessoas com necessidades educacionais especiais. Foi impossível não vê-los, impossível não amá-los, impossível não cuidar deles e dos meus modos de cuidar e saber viver. Por isso escolhi a perspectiva fenomenológica existencial da pesquisa para conhecer como é ser e sentir-se uma pessoa excluída, deficiente e latino-americana. As pessoas colaboradoras da minha pesquisa são parte dessa perspectiva e em suas vivências e modos de ser experimentam a exclusão, o *ser sendo* deficiente e sua sócio-historicidade latino americana.

[...] Fiz uma cirurgia no Rio de Janeiro, mas foi muito mal feita. Ao longo da minha vida tomei todos os remédios possíveis e anualmente voltava ao Rio de Janeiro para continuar o tratamento. [...] Aos dezesseis anos fui ao Hospital Sara Kubitschek em Belo Horizonte e os médicos diziam que o meu caso só se resolvia com cirurgia de prótese em todas as juntas. (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Eu me chamo Cidadão Pleno e tenho oito irmãos. Em 1967 tivemos um surto de poliomielite no Brasil. Vivia no interior de Minas Gerais, em uma cidade de aproximadamente, quinze mil habitantes, com uma economia baseada na agricultura de subsistência, localizada na divisa entre os estados de Minas Gerais e Bahia (CIDADÃO PLENO).

4.2.1 Ouço algo. Que é – Quem é?

A revelação do outro por seu grito desesperado em busca de justiça, depois por sua palavra que parte de si e não de um ser alheio é o momento em que sou despertado para a existência desse outro, que é outro e não o mesmo. Justamente por ser uma palavra através da qual o outro se diz, partindo de si-mesmo, ela é uma [pro]vocação a mim que ouve. Impossibilitado de justificar tal palavra de outrem e no interior de minha totalidade; busco superar esta última rumo ao emissor da palavra. Nessa minha busca, que   uma resposta   [pro]vocação sofrida, a o ser   obrigado a transcender sua totalidade a fim de encontrar o que   que grita de mais-além. E encontra, ao transcender, não o **QUE**, mas **QUEM GRITA**. Encontra uma pessoa, um outro como sujeito com [de]ficiência, com/sem autonomia, com/sem liberdade, igual e diferente.

Este quem que grita é um ser vivo e está próximo de mim. Ele não é uma mera categorização vazia. O outro em Paiva (2006), por exemplo, é a criança e adolescente em situação de rua, uma experiência que os expõem aos diversos riscos (fome e frio, uso e tráfico de drogas, ausência da família e escola que a sociedade inventou como benéfica).

Na mesma situação – guardando as diferenças na pluralidade de *ser sendo* – pode-se incluir o autista, o deficiente mental, o cadeirante, e assim por diante. O outro (alteridade) está ali e eu me posiciono diante dele. Esse outro tem uma demanda que eu criei à medida que me pus a escutar as histórias de seu sentido de *ser sendo* dele aqui (lugar) e agora (tempo) do mundo-da-vida.

Quando fala de outro, Dussel não categoriza, mas refere-se a homens e mulheres que vivem ao nosso lado. Trata-se em Dussel do outro mesmo, assim como do sujeito que também metaforicamente se enxerga no outro como em um espelho²⁹ (PINEL, 2005c, p. 52; acesso 31 out. 2006) bem polido. Refere-se “à mulher camponesa e proletária que suporta o uxoricídio³⁰. À juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio³¹. Aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo” (DUSSEL, 1977, p. 5).

Tamanha sensibilidade de Dussel que parece falar de si a partir dos sentimentos de sentido do outro que o faz [pre]sentificar-se existencialmente como intelectual a favor dos abandonados e rejeitados. Podemos a partir daí inferir que a pessoa com deficiência dentro de uma sociedade e cultura que as patologiza através de diagnósticos sumarizados (barreiras científicas) – com um único termo, que substitui o humano por uma palavra denunciadora da falha – e hiper-clinicas (as-sujeitada da clínica) tornam-se um outro sem reflexos, assim como a beleza de sua alteridade é empalhada e ofuscada. Ficamos indiferentes a ela, como se outro-não-fose, mas que é nossa responsabilidade ética (LÉVINAS, 1982, p. 87ss) no mundo.

O “deficiente”, olhando-o bem no “nosso” espelho, só é assim rotulado, pois a cultura e a sociedade não se abrem a ele (outro) com suas diferenças. Não o acolhe de fato, com

²⁹ Olhou-se no espelho e se viu nu, como de fato é. Mergulhou na dor e se questionou partindo ao encontro do outro conhecer a partir do outro (PINEL, 2003a, p. 210). O espelho é sempre um objeto exterior a mim ao olhar o espelho e não estou justaposto ao outro, “pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 8).

³⁰ Assassínio de mulher cometido por quem era seu marido.

³¹ Homicídio do próprio filho.

estratégias exequíveis para suas expressões nessa relação de si com o outro. Nesse contexto, emergem pessoas que se exprimem, no dizer de Pinel (2005b, p. 296-297), no Guia de Sentido Enfrentamento, [pro]curando, eles mesmos na relação com o outro da solidariedade, tornarem-se supera[dores]. Pinel (2003f, p. 48-56) descreve esse outro de nós como pessoas com mais experiência, com mais atitudes que facilitam o crescimento e aprendizagens de quem clama por superação, revelando-se nas relações interpessoais oferecidas, impregnadas de escuta, de empatia, de aceitação incondicional, de honestidade. Posso afirmar que não são os diplomas, as linhas de teorias ou práticas da dominação e bancárias (FREIRE, 1997, p. 70 e 74) que fazem o outro crescer, mas suas atitudes advindas de sua humanidade no mundo. “Não se trata de pensar conjuntamente o eu e o outro, mas de estar diante. [...] não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente” (LÉVINAS, 1982, p. 69).

Mas na existência não existem apenas as pessoas significativas, pois uma relação pode ser para pior ou para melhor. Barreiras existem! Uma dessas barreiras, **em alguns casos**, pode ser a escola e seus agentes legítima[dores]. A pessoa reconhecida e enunciada com “deficiência” explícita – numa sociedade que não responde às suas demandas de aprender conteúdos escolares – torna-se um outro que grita para ver e sentir se nossos ouvidos estão abertos à escutar. Ele deseja autonomia e libertação através das propostas pedagógicas, e a escola “discursa” que esse é um dos seus objetivos.

Na escola, junto ao “deficiente”, podemos descrever que a **emancipação é excluída** do seu “sentir-pensar-agir” (PINEL, 2003d, p. 25-36). O “deficiente”, algumas vezes, quando lhe é permitido denunciar, descreve a não aceitação da escola de sua pessoa-aprendiz, e se não fala, podemos observar quando estamos numa escuta empática.

A escola – como agência que controla corpos e legitima o poder dominante e outros poderes – atua prendendo o sujeito que é da libertação – movimento e vida (LÉVINAS, 1980, p. 284). Na ação cotidiana há coisas belas e inventivas, mas tendemos a sugerir que são fortes ainda as coisas da opressão e alienação. Não é nada explícito, pois se o fosse o inimigo estava declarado oficialmente, e à democracia caberia metaforicamente “impor a espada”.

O movimento inclusivo, por exemplo, é uma das tentativas intencionais de marcar o cotidiano com mais tolerância e sensibilidade para com o outro (sempre algo de nós mesmos). Mas ainda predominam linguagens de oposição; que são constituidoras das subjetividades; que

conduzem as ações, que deveriam ser inclusivas. Pinel (2005b, p. 295; 2005a, p. 304) descreve a importância de se fazer emergir uma ou mais “subjetividades inclusivas”, disposições afetivas e cognitivas (aspectos indissociados) em conduzir um processo psico-pedagógico e psico-social.

As subjetividades dos “artesãos” escolares ainda estão presas e armadas contra o estabelecido, ou seja, de que o outro muito diferente de mim, só aprende se tiver apoio hiper-clínico, em salas especiais, com professores formados e especializados para cada deficiência. O humano se perde nesse mosaico de *ser sendo*, tornando-se coisificado. Por isso recusamos nos ver no espelho do outro, que pra nós não é bem polido, deformado que é por natureza (PINEL, 2003a, p. 165-174). Caetano Veloso na sua poética diz que “Narciso acha feio aquilo que não é espelho”, e aqui a arte popular aparece para pontuar essa verdade.

“Aqui há um jogo de empurra-empurra quando se fala da inclusão de um deficiente na sala de aula, especialmente o mental, que ameaça mais a professora, que acha que não cumprirá seu papel de ensinar e dar nota dez a quem aprendeu” disse uma pedagoga a esse pesquisador. O discurso dela parece pontuar que o outro ameaça a arrogância do ensinante que deseja ensinar de modo homogêneo. Esse professor não enxerga possibilidade de atender aos estilos individuais de aprendizagem, que antes de saber utilizar de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, carece de uma subjetividade, bem definida por Pinel, de “subjetividade inclusiva”.

O [des]cuidado que aparece no cuidado, caracterizado por subjetividades como compaixão e descrença na autonomia do ser humano, mostra-se em ações de rejeição, desprezo, sentimento que incapacidade de ajuda, descrença no crescimento do outro e o impacto da proposta educativa.

Esse tipo de conduta expressa que “cercar” o deficiente e não deixá-lo “*ser sendo* si mesmo no cotidiano do mundo da libertação” acaba por produzir no outro (tornamos a repetir que esse outro é nossa imagem, o de si, mas também é assimétrico) subjetividades danosas e que se incrustam no *ser sendo* mais profundo da pessoa com deficiência, que passa a se desvalorizar, se auto-menosprezar. Passam tais pessoas a depender do outro e, esse outro rígido e do excessivo cuidado patológico não é referência de mudança nem de si e nem de ninguém.

Professores não inclusivos (subjetividade de exclusão) não atuam evocando *ser sendo* um outro que permite ao outro *ser sendo* o que ele deseja *ser sendo*, e *ser sendo* mais, isto é, um apropria[dor] dos conteúdos que a escola ensina.

Entretanto, quando essas pessoas irrompem na sua totalidade humana (pessoa total), não mais podem ser objetivadas. Elas mostram essa subversão, oposição ao que é esquizóide. Ela deseja e mostra-nos “modos de *ser sendo* si mesma no cotidiano do mundo” e impõe sua subjetividade que se mostra nas suas ações no mundo. Nesse sentido-sentido, a pessoa com deficiência que é sujeito da autonomia, abre-se às possibilidades de novos e alternativos relacionamentos com este outro que não precisa necessariamente ter diplomas/práticas dominadoras-bancárias, mas atitudes e posturas de aceitação, permissão e de ensino.

Vê-se logo, diante desse *ser sendo* que impõe sua libertação pelo outro significativo, que suas ações rompem “a bolsa de nascituras” (PINEL, 2005b), exige nascimentos e o faz com indisfarçável liberdade, numa liberdade que, ainda bem, nos perturba e nos estranha. Pessoas nascidas assim, são os “protagonistas estelares”, de uma luta que insiste em vir à tona, de um sentido que mostra o papel do outro significativo nessa restauração do que traz dentro de si no mundo, sua autonomia e liberdade!

4.2.2 Vejo-as face-a-face?

Vou contar ao leitor algumas dessas minhas “experiências” marcadas pelas impossibilidades de não me entregar ao outro – sempre algo de mim.

Eis o drama de uma menina que dizem ser “autista”. Ser um rótulo, mesmo em doenças orgânicas é algo muito complexo de se fazer. A menina parece sentir isso na pele: O que eu tenho? – ela parece interrogar. Ela me tem, nas minhas impossibilidades de deixar de *ser sendo* cuida[dor]. Bem, eu sei – já me contaram – que ela teve uma convulsão cerebral ao nascer. Entretanto, no início foi diagnosticado nela paralisia cerebral. Depois diagnosticou-se deficiência mental. Outra vez um tumor no cérebro. Tudo muito rápido e ao mesmo tempo.

Como ela deve viver isso? É uma pessoa que vive dentro de casa. Pinel (2002, p. 59-61), recorda-me, diz que o lar é o porto-seguro, o refúgio do *ser sendo* filha, um canto de aconchego, e lá fora é insegurança. Para essa menina será isso? Que desejos ela esconde por não poder revelar como impomos uma revel[ação]? Suas oportunidades de experimentar o mundo fora do lar são poucas; falta-lhe a mediação de sua família mais dinâmica com as vivências do mundo – mundanidade de estar absorvida no mundo.

Outra pessoa que muito me evoca a cuidar! Trata-se da vida de um jovem com o Transtorno de Asperger³². É uma pessoa autista que a família, através de grande esforço e dedicação, procura envolvê-lo naquilo que chamam vida. Ele participa da igreja com os pais, estuda e já concluiu o ensino médio, sabe usar um computador. E sua família indaga quanto ao futuro, demonstrando [pré]ocupação: - Como será ser e sentir o futuro após a morte dos pais? Quanto ao trabalho: que ocupação (trabalho) pode ter? Ocupação que dê dignidade aumente a auto-estima e cumpra papel sócio-educativo? Quanto à sexualidade: - Como vivenciará sua sexualidade, seus relacionamentos amorosos e afetivo? “O sentido-sentido de ser sexual” do filho. Como é *ser sendo* sujeito com necessidades especiais por deficiências na sua expressão sexual? Um dos modos de cuidar é [pré]ocupar-se com o outro, destaca Pinel (2003a, p. 161).

Outra história é de um jovem paraplégico. Seus membros inferiores – desde os três anos de idade – apresentam lesões em consequência de poliomielite. Ele é formado, estudou Letras numa universidade. Luta[dor], parece ser autor de sua própria vida – ou no dizer de Pinel (2005, acesso 09 maio 2005) “nascido estrela protagonista”. O que é e como é ser pessoa com necessidades especiais por deficiências na sua existência de aprendiz em contextos escolares e não escolares? Estudar, namorar, praticar esporte, trabalhar, “transar”³³, viver em família e as demais dimensões humanas?

Ou ainda uma jovem muito alegre com artrite reumatóide juvenil. Adoeceu aos cinco anos de idade e vivenciou três erros médicos. Com apenas seis meses de vida, suas juntas atrofiaram repentinamente e foi diagnosticado “distrofia muscular progressiva”. Ela conhece os rótulos

³² Caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Não se acompanha de retardo ou deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. A ausência de atrasos de linguagem significativos não implica em que estes indivíduos não tenham problemas de comunicação.

³³ Manter relação sexual. Optamos – intencionalmente – pelo discurso do sujeito.

que lhe são atribuídos. Sua expectativa de vida na época com esta doença era de dez anos. Hoje depois de várias cirurgias ela está disposta a contar a sua história.

Todas estas pessoas me instigam. Minha escolha recai entre as quatro sobre as três últimas para uma narrativa escrita, história oral de vida, do conjunto de suas experiência de vida.

4.3 DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O homem de ciência parece ser a única pessoa que tem algo a dizer neste momento e o único homem que não sabe como dizê-lo (JAMES BARBIE)

Ao analisar o que coletei, a primeira questão que se apresenta a mim é: o que eu como pesquisador busco nas descrições? Eu busco o invariante, o que permanece, aquilo que aponta para o que o fenômeno é, *o eidos* – o sentido.

Em geral, o pesquisador propõe uma questão orientadora para essa descrição. A análise dessa coleta vai ocorrendo de forma simultânea, num constante processo de descobertas. O **interrogar** envolve necessariamente um pensar sobre aquilo que estou interrogando. O meu pré-reflexivo é o meu pensar.

O leitor perceberá sempre uma lacuna que pode ser preenchida nesse trabalho, é isso mesmo que a fenomenologia compreende, o estudo não pára, é dinâmico, generativo e nunca estarão concluídos, pois haverá sempre novos sentidos/compreensões a serem [des]ocultados e revelados ao leitor.

Por isso acredito firmemente que fomentar atritos e conflitos metodológicos nada acrescenta ao avanço de qualquer saber como um todo e significa, no mínimo, retrocesso e um desgaste desnecessários. O que considero extremamente relevante entender é que cada método dá conta de uma parte desse todo e nenhuma metodologia, por si, traz respostas finais a toda complexidade do ser humano. São caminhos diferentes e que precisam ser bem percorridos por cada um com sua abordagem metodológica. É o caminho que faz sentido para o pesquisador e que lhe dá a grata satisfação de contribuir para o avanço do conhecimento.

4.3.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?

A minha interrogação surge a partir de um trabalho final de uma disciplina do Curso de Mestrado em Educação, “Tópicos em Educação Especial I” ministrada pela professora Denise Meyrelles de Jesus. Ela apreendeu o meu [des]velamento naquele momento desafiando-me a uma pesquisa sobre o “sujeito da Educação Especial”. Por outro lado, durante as aulas inquietava-me a questão instigada por ela, mas que já me pertencia – tendo ela trazido tal tema à lume de mim e compatível aos modos de trabalhar de nossa linha de pesquisa.

Mas a interrogação proposta foi se ampliando, pois uma interrogação em fenomenologia nunca é estática, porque está aberta ao campo onde se coletam os dados. Então ela, a interrogação, foi se mostrando da seguinte maneira:

- Quem é, o que é e, como é *ser sendo* com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares?

Esse novo e amplo ato sentido de interrogar gerou em mim expectativas de respostas, lembranças e imaginações sobre pessoas concretas que conheço.

Antes mesmo de oficialmente matricular-me no curso, enquanto tentava aprovação no processo seletivo do PPGE/UFES, conversava com as pessoas que fazem parte do meu trabalho sobre a possibilidade de envolvê-las no meu projeto. Já nessa época obtive uma aquiescência informal que se confirmou ao longo do curso. Eu queria escutar adultos sobre como é ser aluno sendo uma pessoa assim inventada como “deficiente”.

Conversei sobre o meu interrogar com várias pessoas que em minha opinião poderiam ser colaboradores da minha pesquisa, dando seus depoimentos. Na maioria dos casos obtinha por parte de várias delas uma negação educada e polida. Várias vezes fui orientado a remeter-me a outras pessoas com histórias de vida instigantes.

Agora apresento ao leitor os três sujeitos ou colaboradores da minha pesquisa: “Doidão Maluco Sangue Bom” que doravante passo a chamar de “Sangue Bom”, “Cidadão Pleno” e

“Audaciosa Espevitada”. Como se pode notar, todos os sujeitos dessa pesquisa tem apelido e “sobre-apelido”³⁴.

O “Sangue Bom” não se importou em denominar-se “Doidão Maluco Sangue Bom”, não se preocupando com o estereótipo de “dono de comportamentos excessivos e incomodativos”. Ele foi escolhido por mim por ser pessoa de meu conhecimento acerca de dez anos. Ele é uma pessoa que, na dimensão social e histórica, apresenta na sua existência uma história de sucesso em várias áreas, além de se destacar o bom relacionamento de amizade, convívio e consideração que tenho com a sua família. Dos três colaboradores da pesquisa, “Sangue Bom” é a pessoa que conheço há mais tempo. Ele tem o ensino médio completo, e atualmente faz o curso de Técnico em Laboratório.

O segundo sujeito ou colaborador da pesquisa é denominado de “Cidadão Pleno”. Eu o conheci na UFES, onde estudava. No período que eu estava como professor substituto, no Departamento de Didática e Prática de Ensino, do Centro de Educação, eu sempre o encontrava. Por várias vezes conversávamos nos corredores da Universidade e numa dessas conversas pedi a sua participação no projeto e a possibilidade ficou em aberto. Trocamos os nossos telefones para contatos futuros. Isto me deixou muito animado: encontrar gente disposta a dividir suas histórias comigo e com os leitores potenciais de uma pesquisa acadêmica. Ele é formado em Letras e trabalha como bancário e ocupa um dos cargos de gerência na sua agência, e vive com sua família.

E por último apareceu na minha frente a jovem que se denominou “Audaciosa Espevitada”. Eu a encontrei descendo as escadas de uma faculdade particular, de nossa capital (Vitória, ES), nos braços de um dos funcionários dessa instituição. Todo esse quadro me chamou a atenção e fui conversar com ela. Obtive de pronto um “sim” – uma audaciosa, portanto! Bela espevitada! Senti que ocorreu uma boa identificação entre eu e ela. Conversamos animadamente sobre a minha pesquisa e também acerca de seus estudos ali naquela escola superior. Conheci o pai dela que chegou para buscá-la, mostrando *ser sendo* Pai-Cuida[dor]. De forma cuidadosa também abri a porta do automóvel dela para que fosse adaptada ao interior do veículo – trata-se aqui de uma ação-sentida que faço com frequência com as

³⁴ Apelido e sobre-apelido é uma analogia que faço com as palavras nome e sobrenome, pois um apelido não deixa de ser um nome sobre o outro, escondendo o nome de registro da pessoa. Muitas vezes vale muito mais o apelido, e há pessoas que não gostam do nome de nascimento.

mulheres, crianças e idosos. Mostrando ser um hábito interiorizado em mim, que já faz parte da minha subjetividade de *ser sendo* pessoa. Eu buscava uma mulher³⁵ – em um sentido de escutar algo que ela deseja – para participar e encontrei-me com a “Audaciosa Espevitada”. É formada em Letras-Português-Inglês, cursa uma especialização em Leitura e Produção de Texto e trabalha como professora numa escola do Estado.

Como bem pode apreender o leitor, os nomes através de apelidos, que aqui utilizo, foram denominados pelos próprios sujeitos depois de suas narrativas e contatos comigo. Minha intenção era de, nos modos de cuidar dos meus modos de *ser sendo* cientista, inventar um cuidado ético – uma bela estética da ética. O objetivo mais imediato foi o de preservar a vida particular de cada um, pois são pessoas que vivem em nossa cidade e estudam em nossas instituições – naquilo que os nomes reais possam iluminá-las mais para gerar valores negativos (como a piedade) do outro. Os três sujeitos são pessoas que têm um longo caminho de formação escolar e não-escolar que deixaram marcas em suas vidas e eles também deixaram marcas em outras vidas e nas instituições por onde passaram e passam. Os três fazem parte do que se denomina de “famílias tradicionais” e delas recebem suporte para seus estudos, e outras e diferenciadas aprendizagens.

A opção por pessoas adultas deu-se devido minha empatia e competência em trabalhar com adultos, que a Pedagogia anuncia como uma outra parte sua, a Andragogia (a arte de orientar adultos a aprender). Na minha prática de ensino escolar com adultos me compreendo recompensado com o ato-sentido denominado “labor do ensino”.

Contou também, para a minha escolha, a capacidade de expressão com propriedade verbal, bem como de apreender com refinamento as expressões da vida afetiva (sentimentos, emoções e desejos) indissociável à vida cognitiva (modos de tomar decisões dos sujeitos; modos de resolver os problemas cotidianos; modos de pensar e raciocinar etc.).

³⁵ Para os psicanalistas, hoje e sempre persiste um mistério total para o homem saber-sentir: “O que deseja uma mulher?” Freud e Lacan tentaram responder. Ela deseja ser ela mesma – e isso vale para Audaciosa Espevitada, já que o pseudônimo implica essa luta feminina para ser si mesma no mundo. Chagas (Acesso 05 de nov. 2006) de linha junguiana diz: “Questões como: o que deseja uma mulher? O que é uma mulher? Quais são as escolhas feitas pela mulher? Qual é o lugar da mulher? O que se espera de uma mulher? Sempre acabam por surgir quando a mulher começa a conscientizar-se de seu papel sócio-econômico-cultural, quando ela se depara com a quantidade de modelos e referenciais já pré-estabelecidos, que apontam para caminhos previamente traçados pelo “mundo dos homens”, com a intenção, declarada abertamente ou de forma mais sutil, de dar contorno ou controlar aquilo que aponta para a diversidade, para o outro, para a diferença, para o desconhecido, segundo o referencial masculino. Não que essas questões não se encontrem presentes também nos homens, mas parece que cabe à mulher uma “dupla” tarefa: achar seu caminho, seu sentido, além de desarmar as várias arapucas desses modelos estabelecidos e reconfortantes (para quem?) já indicados”.

4.3.2 Nosso “quefazer” (posicionamento/ações) durante a pesquisa

Ao longo da nossa pesquisa percorremos a interrogação escutando compreensivamente, intervindo o mínimo possível, e tendo como fundamento Rogers (1978, 2002) acreditamos numa abordagem centrada na pessoa e no seu poder pessoal. Concordamos com ele (ROGERS, 1978, p. 271) quando afirma que é impreciso e ineficaz controlar as pessoas, pois “quando o poder é deixado às pessoas e quando somos verdadeiros, compreensivos e interessados por elas, ocorrem mudanças construtivas no comportamento, e elas manifestam mais força, poder e responsabilidade”.

É relevante na caminhada pela região do inquérito o aprendizado contínuo do escutar compreensivamente e o apresentar dos dados de forma descritiva. Ao longo da pesquisa convivi com os meus colaboradores visitando-os em suas residências, na faculdade e visitando a igreja da Audaciosa Espevitada. Quando ela passou por uma cirurgia em novembro de 2005 fui visitá-la e nos reunimos numa conversa informal e descontraída, pois sua recuperação estava sendo muito boa. Estive junto no convívio familiar daquela casa.

Abri três pastas nos meus arquivos de estudos do computador com os nomes das pessoas colaboradoras para armazenar os textos escritos por eles, os relatórios das entrevistas feitas, os dados pessoais, o andamento das etapas e preparo do documento final, a carta de cessão de direitos e o envio de correspondências enviadas por correio eletrônico e salas virtuais de “bate-papo” (“msn” – messenger). Com este recurso anotei minhas idéias à medida que coletava os dados e reunia os sentidos [des]velados/[re]velados a mim, através da linguagem escrita e das outras formas de discursos (não verbal, gestual, do silêncio). Criei um método de registrar meus dados para articular meu próprio estilo de organizá-los. Nessa caminhada sempre contamos com a inter[in]venção do orientador (que lida como ninguém com tais instrumentos) de forma virtual, que gerou vários documentos que uso no texto dessa pesquisa, mais as trocas com os colegas do mestrado, familiares e dos próprios colaboradores.

Os contatos iniciais com os colaboradores foi presencial, trocamos pela internet os relatos escritos. Assim que lia os textos, reenviava, marcava um novo encontro para novas conversas e escutas sobre suas histórias de vida. Esses relatos foram freqüentemente revistos,

reformulados, questionados à medida que eu percorria a interrogação junto com eles, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. Os relatos foram reformulados pelo menos três vezes pelos próprios autores, eles escreveram a primeira vez, eu lia, fazia novas perguntas, enviava para os colaboradores, recebia de volta, tornava a ler, enviava novamente com novas perguntas, nos encontros presenciais ou usando como meios o correio eletrônico. Nos encontros levava o que escreviam de forma impressa, fazia mais perguntas, gravava, anotava, a partir daí um novo texto era produzido por eles, novamente pedindo que fizessem novas leituras e acréscimos e retirassem o que entendessem que deveriam retirar.

O Cidadão Pleno conheci na Universidade em 2002, uma amizade que cresceu com a [con]vivência da pesquisa. Sua casa foi aberta para me receber. Ligava para o seu serviço para falarmos rapidamente, tirando alguma dúvida ou para marcar horário para as entrevistas. A única coisa que o Cidadão Pleno não me permitiu fazer foi fotografá-lo em seu local de trabalho por questões de segurança da instituição bancária onde trabalha.

Em relação aos meus colaboradores eu não fui um expectador, mas sujeito com eles, isto é, procurei colocar-me como alguém ao lado deles.

Com a Audaciosa Espevitada, chegamos a negociar interesses mútuos. Sua mãe precisava de um palestrante para um determinado tema, eu fiz a palestra; ela precisou de pessoas para falar a grupo de jovens eu indiquei as pessoas que poderiam ajudar.

Emerge novamente um aspecto fundamental, que é: – a integração do sujeito/pesquisador com os sujeitos/colaboradores se tornou algo único nesse estudo de natureza fenomenológica. É preciso, então, levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo envolve não só o meu conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo e experimental.

Como pesquisador solicitei ajuda para “pinçar significações” (BICUDO, 1983) nas descrições de outras pessoas que vêem o fenômeno como eu, que vivem o que está sendo pesquisado. A intersubjetividade que estou buscando é vivida na ação colaborativa que encontro nessas ajudas. Entre essas pessoas o orientador, professor Dr. Hiran Pinel, e outros como o professor Dr. Edebrando Cavalieri, do departamento de Filosofia da UFES, a professora Dra. Denise

Meyrelles de Jesus com suas provocações, a professora Mestre Jacyara da Silva Paiva, colega do mestrado e os próprios colaboradores, pois o sentido do meu quefazer não era estranho a eles. Por lidar com o humano, dele me aproximei de uma forma ímpar e a proposta de fenomenologia é muito pertinente ao esse cotidiano vivencial.

4.3.3 Instrumentos para compreensão das descrições.

Trabalhei essencialmente com descrições, a partir delas emergiu a demanda de conversar e entrevistar emergiram fotografias, por exemplo. Finalmente, “Histórias de Vida” de pessoas com necessidade explícitas de Educação (Especial) foram confirmando-se, talvez ou pelo menos por ora, enquanto a Educação não seja toda ela especialmente planejada, executada e avaliada para o discente.

Primeiramente darei destaque ao instrumento “descrição” em pesquisas fenomenológicas-existenciais, depois discorro sobre os instrumentos outros que daí ganharam algum sentido de utilização por esse pesquisador.

O mais importante para a pesquisa fenomenológica neste enfoque, seja qual for o instrumento utilizado, será a priorização da experiência através dos vários modos de sua “descrição”.

Uma descrição é um instrumentos de coleta de dados fundamental para diversas pesquisa, especialmente a fenomenológica-existencial. Uma descrição consiste em uma enumeração de aspectos observados-sentidos nas dimensões qualitativas (e até eventualmente quantidades, quando elas realmente fizerem diferença no contexto), estando o pesquisador envolvido existencialmente com a experiência vivida do seu colaborador de pesquisa. A descrição pode ser efetuada durante ou após (de memória) o evento ter acontecido – tudo dependerá da sua intuição e do seu bom senso. Uma descrição aqui, como instrumento de pesquisa, procura descrever de modo mais detalhado possível – e de modo poético também, pois todas as pessoas estão impenhadas dele – (des)velando a gênese de algo ou de alguma coisa. Uma descrição completa e detalhada deve fazer distinções até sutis e úteis entre uma coisa e outra coisa, diferenciando, compondo, mostrando os sentidos das coisas descritas, mostrando o rumo/norte/direção que toma a coisa ou alguém que está sendo descrito – e se pessoa, o sentido do descrito no vivido. Muitos definem a descrição como um “retrato verbal” ou “retrato escrito” de gentes, grupos delas, uma pessoa e seu “causo” que ela nos entrega na sua experiência junto ao cientista que escuta empaticamente. Pode-se descrever as “gentes” no mundo, e então se descreve as coisas objetais em seu entorno – paisagens naturais,

arquitetônicas, paisagens animais, decorativas, intelectivas etc. Pode também descrever as paisagens humanas (o si mesmo – a pessoa que experiencia) e o outro e outros. Nessa proposta é vital que se descreve como a pessoa se sente, se emociona, deseja, raciocina, pensa, toma decisões etc. (PINEL, 1999, p. 3)

Na Psicopedagogia Existencial as descrições ampliam-se enquanto instrumentos comovidos pelo método fenomenológico,

Por isso nas descrições prioriza-se o vivido, e o vivido vem impregnado daquilo que conhecemos como “real” mais as imaginações do depoente (uma descrição é sempre aberta a mais instrumentos de pesquisa, mas aqui ele é o primeiro e central) associado com as impressões do pesquisador. Por isso nas descrições aparecem muitos termos “subjetivos” – dentro da objetividade do mundo - ditos pelo depoente e ou capturados pelo pesquisador (e legitimados ou não pelo colaborador da pesquisa). Na descrição o investigador escolhe um algo, um sentido, uma coisa, um lugar, um tempo, um personagem etc., e então se detém e detalha sobre ele. O pesquisador fixa em algo chamando a atenção do leitor (testemunha da sua descrição acerca da experiência vivida pelo outro, mas que você também vive quando é descrita ou mesmo vivida in loco). Essa parada e escolha de algo ou alguém que será detalhada mais e mais, produzindo mais significados sentidos do seu estudo, considerando principalmente seu objetivo de pesquisa (PINEL, 1999, p. 3).

Nesse sentido partimos do pressuposto metodológico de que o sujeito/colaborador sabe da experiência escolar e não escolar, já que a vivenciou e nos entrega para ser descrita. Como sujeito/pesquisador propus, portanto, aprender com quem já viveu ou vive a experiência sobre a qual o colaborador – de um modo ou de outro “deseja” – aprimorar seus conhecimentos-sentidos bem como me enredar nas suas “narrativas descritas”.

Este é um instrumento que pede como bem destaca Pinel (1999), que se priorize a experiência subjetiva (dentro da objetividade do mundo, ou de sua pretensa objetividade) e é dele que vão aparecendo mais instrumentos de sentido.

O instrumento é aqui-agora o artifício utilizado para colher dados sobre o fenômeno que estou buscando compreender. Dado que o caminho que se pretende seguir é, basicamente, a descrição da experiência e do horizonte aberto da humanidade, também tenho um “vínculo generativo” (CAVALIERI, 2005, p. 88-89), que permite nessa pesquisa alcançar graus superiores dos sentidos fundamentais da existência das pessoas pesquisadas, como problemas com o nascimento, a constituição transcendental do sentido e até da sexualidade e procuro investigar como as estruturas das histórias e a intersubjetividade dessas vidas tornam-se

cheias de significado para mim e para o leitor, como estas estruturas são e podem ser produzidas (STEINBOCK apud CAVALIERI, 2005, p. 89).

Uso esse instrumento na pesquisa fenomenológica, com suas características específicas: uma entrevista semi-estruturada, pautada em uma pergunta “disparadora” (AMATUZZI apud BOEMER, acesso 04 nov. 2006). Essa pergunta foi se subdividindo, conforme percorria a minha interrogação e visando essencialmente a compreender o significado da experiência vivida a ser pesquisada.

Através das descrições, criei “Histórias de Vidas” dos três sujeitos com necessidades educacionais especiais de características variadas conforme as necessidades dos estudos, tal como o trajeto fenomenológico de buscar o [des]velar/[re]velar o sujeito da Educação (Especial). Histórias foram contadas pelos sujeitos e eles falavam acerca de si mesmos no mundo – descreviam narrando suas vidas. Não foi nosso interesse procurar verdades e mentiras, mas sim considerar o que foi dito, escrito, falado, silenciado como a priori uma verdade. Uma “História de Vida” destaca Bom Meihy (1998, p. 132) é mostrada na oralidade, revelada como um retrato da pessoa da experiência, envolvida existencialmente com aquele fenômeno da experiência que o pesquisador estuda.

4.3.4 Nossos procedimentos éticos

Pautar os procedimentos da pesquisa em códigos de ética aceitos nacionalmente faz parte da caminhada dos procedimentos éticos para com os colaboradores nessa trajetória. Para tanto, utilizei a Resolução n.º 196 de 10 de outubro de 1996 (acesso 04 de nov. de 2006) elaborando documentos que foram assinados pelas pessoas envolvidas na pesquisa, todos adultos e maiores de idade, respeitando os procedimentos incorporados pelo referido documento, que tem sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

Alguns dos valores incorporados pela Resolução 196 são:

Consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Nesse sentido, tratei a todos com dignidade, respeitando-os em sua autonomia e defendendo-os em sua vulnerabilidade;

Relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (justiça e equidade).

Contei com o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos envolvidos na pesquisa e/ou seus representantes legais;

Contei com os recursos humanos e materiais necessários que garantiram o bem-estar dos sujeitos da pesquisa, dando toda a atenção necessária a adequação entre a minha competência como pesquisador e o projeto proposto;

Os procedimentos que utilizei asseguram a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

A pesquisa foi desenvolvida preferencialmente com pessoas com autonomia plena. A orientação da Resolução 196 é que indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser sujeitos de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida através de sujeitos com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis. Nestes casos, o direito das pessoas ou grupos que queiram participar da pesquisa deve ser assegurado, desde que seja garantida a proteção à sua vulnerabilidade e incapacidade legalmente definida.

Respeitei sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes das pessoas envolvidas e suas famílias;

Para tanto contei com o consentimento livre e esclarecido e após tê-lo recebido das pessoas envolvidas, que por si e/ou por seus representantes legais manifestaram a sua anuência à participação na pesquisa e iniciei os trabalhos.

Para alcançar tal consentimento detive-me a esclarecer às pessoas em linguagem acessível e que incluem os seguintes aspectos:

- A justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- Os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados;
- A forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis;
- A garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia;
- A liberdade das pessoas envolvidas de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- A garantia do sigilo que assegure a privacidade dessas pessoas quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- As formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa.

5 O SUJEITO – UM OLHAR FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL

Estou partindo inicialmente de um discurso antropológico existencial de nível fenomenológico sobre o homem e, para isso recorro a autores fenomenológicos e existencialistas para dialogar sobre as questões que estão diante de mim. Fui instigado pela interrogação: Qual a experiência de ter sido – e estar sendo – aluno especial? Para responder tenho o objetivo de buscar um olhar antropológico-existencial para compreender este ser que demanda, dentro dos contextos sócio-históricos atuais relacionados à linha de pesquisa Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). É olhar pelo ângulo da antropologia existencial e a partir daí oferecer pistas de como devo compreender esta pessoa pela qual eu me importo. O compreender é uma dimensão importante na fenomenologia porque não visa explicações e/ou causas, mas perceber o todo. A fenomenologia deu um impulso notável para a compreensão do sujeito como totalidade.

Paralelamente outra questão existencial que também me instiga é: o nome “Educação Especial”, mediante a uma perspectiva antropológico-existencial do ser humano é a melhor? Outra ainda é: devo realmente dizer que alguém tem necessidades educacionais especiais?

Diante da experiência de ter sido aluno diante de contingências próprias da vida humana que limitavam algumas possibilidades como andar, ouvir, subir, descer, escrever, sair do meu mundo interior, Frankl (1997, p. 106) compreende, primeiro, que do passado tudo está irremediavelmente guardado; segundo, que a transitoriedade de nossa vida não lhe tira o sentido; terceiro, que tudo depende da consciência que as possibilidades são transitórias. Para Frankl (1997, p. 106) “o ser humano está sempre fazendo uma opção diante da massa de possibilidades presentes” [...], a todo o momento a pessoa precisa decidir, para o bem ou para o mal, qual será o monumento de sua existência”.

Frankl compreende que esse existir é viver, viver é ser. Ser é “estar aí” vivendo no mundo e não ter pedido para que se fizesse isso. “Ter sido” é a forma de nós vermos a verdade do ser, e ademais ter sido é a única certeza que fui, e então eu sinto o sentido de ser: é o que desvela o ser.

5.1 O “*COGITO*³⁶” CARTESIANO

Ora, eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente; mas que coisa? Já o disse: **uma coisa que pensa**. E que mais? Excitarei ainda minha imaginação, para verificar ainda se não sou algo mais. Eu não sou essa reunião de membros que se chama corpo humano; não sou um ar tênue e penetrante, disseminado por todos esses membros; não sou um vento, um sopro, um vapor nem nada que possa fingir e imaginar, uma vez que supus que tudo isso não era nada e que, sem modificar tal suposição, constato que não deixo de estar certo de que **sou alguma coisa**. (DESCARTES, 1979, p. 94 grifo nosso)

Quais foram as vivências de Descartes que o levou ao espanto filosófico? Qual era o seu mundo-da-vida? Como buscar certeza absoluta para a sua própria existência? Onde encontrá-la? Qual a dimensão existencial do seu espanto? Foi por meio de sua vida que inaugurou “um novo tipo de filosofia. Com ele a filosofia muda totalmente de estilo e passa radicalmente do objetivismo ingênuo ao subjetivismo transcendental” afirma Husserl (2001, p. 22). O espanto de Descartes é evidenciado em virtude da sua dúvida metódica, do retorno ao *ego cogito* puro³⁷ como expresso pela composição do *Discurso do Método* e *Meditações* acerca da natureza do conhecer e do sujeito que conhece. Portanto entendo ser importante caracterizar o *cogito* adentrando as vivências de Descartes, e como chegou a ter essa consciência.

O espanto de Descartes

A história de René Descartes se apresenta para mim como o filósofo que abriu o portal da subjetividade chegou perto de uma compreensão, mas não o adentrou. Como pode um homem duvidar de sua própria existência? Para René Descartes (1596-1650) era uma questão que lhe produziu espanto, isto é, ele viu o mundo como se nunca tivesse visto antes. Começou a sua filosofia construindo e desenvolvimento da árvore da sabedoria. Na vida de Descartes o cotidiano assumiu vários outros aspectos de enorme diversidade que lhe permitiu como diz Pessanha (1979, p. VII), “inaugurar, desde os fundamentos, o luminoso reino da certeza”. É no cotidiano que decorre a filosofia, porém, esta não foi na vida e obra de Descartes uma

³⁶ Cogito (verbo): pensar, meditar, considerar, refletir, cogitar, pensar em, cuidar em, conceber, preparar, predispor; ter um sentimento ou pensamento qualquer; formar uma idéia de, entender, conceber, compreender (SARAIVA, 2000).

³⁷ Segundo Bello (2004, p. 167) os alemães utilizavam a palavra “pura”, termo não muito usado na língua latina e quando traduzido diretamente do alemão tem o significado: em si mesmo, somente aquele, sem outra coisa”. Como exemplo o título da obra de Kant – *Crítica da Razão Pura*. No texto o *ego cogito* puro, isto é, o *ego cogito* tomado sem outra coisa.

redução ao seu cotidiano. Sua vida desvela os seus modos de *ser sendo* e como tais modos marcaram a sua filosofia: duvidar, pensar, isolar-se, viajar e o conhecer para destacar alguns dos seus modos de ser que se sobressaem.

A vida de Descartes foi marcada por um tempo de profundas transformações para a visão do homem ocidental. Sua época foi assinalada pela perspectiva do futuro, isto é, os tempos vindouros seriam melhores que o presente pelo intercuro humano, pela a idéia de progresso, e pela verdadeira paixão pelas inovações³⁸.

Os seus estudos na adolescência não corresponderam a evidente dimensão utópica destacada por Duarte Junior (2002, p. 24) como “arraigado utopismo, de crença num futuro melhor”. Descartes tinha esperanças de conviver com homens sábios que corresponderem as suas expectativas, porém o período que estudou na escola dos jesuítas de La Flèche lhe suscitou decepções com o conteúdo que receberá. Foram “conteúdos que expressam uma cultura sem fundamentos racionalmente satisfatórios e vazia de interesse pela vida” (PESSANHA, 1979, p. X). Para Descartes as humanidades não serviam verdadeiramente ao ser humano, pois era o olhar para história e para deus³⁹. A certeza matemática, para questões de toda ordem, tornou-se o ideal para Descartes e para os pensadores da época em que ele viveu, pois Descartes em sua vida começava a olhar para si mesmo e para o futuro, o decisivo campo de batalha entre a dúvida e a certeza é o próprio eu, afirma Montaigne (apud PESSANHA, 1979, p. XVI). A forma como a sociedade vê o mundo está sofrendo mudanças e não é diferente na vida de Descartes.

Descartes em seu percurso existencial procura apenas a ciência que poderia ser encontrada nele mesmo, ou antes, como ele dizia “no grande livro do mundo”. Portanto, ele propôs-se a [re]construção de um edifício novo para as ciências:

Aqui está por que, apenas a idade me possibilitou sair da submissão aos meus preceptores, abandonei totalmente o estudo das letras. E, decidindo-me a não mais procurar outra **ciência além daquela que poderia encontrar em mim mesmo, ou então no grande livro do mundo**, aproveitei o resto de minha juventude para viajar, para ver cortes e exércitos, para freqüentar pessoas de diferentes humores e condições, para fazer variadas experiências, para pôr a mim mesmo à prova nos

³⁸ Ver a introdução de Pessanha (1979) que apresenta uma biografia de sua vida e obra e o segundo capítulo de Duarte Junior (2002) com um panorama da modernidade.

³⁹ A palavra “deus” é usada por mim para exemplificar como sócio-historicamente a religião e os fundamentos da fé são vividos concretamente pelos homens com toda a carga eclesial e teológica da época, que marcava os modos de ser da pessoa na Idade Média e no decorrer dos séculos seguintes.

reencontros que o destino me propunha e, por toda parte, para refletir a respeito das coisas que se me apresentavam, a fim de que eu pudesse tirar algum proveito delas. Pois acreditava poder encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada um forma no que se refere aos negócios que lhe interessam, e cujo desfecho, se julgou mal, deve penalizá-lo logo em seguida, do que naqueles que um homem de letras forma em seu gabinete a respeito de especulações que não produzem efeito algum e que não lhe acarretam outra conseqüência salvo, talvez, a de lhe proporcionarem tanto mais vaidade quanto mais afastadas do senso comum, por causa do outro tanto de espírito e artimanha que necessitou empregar no esforço de torná-las prováveis. E eu sempre tive um enorme desejo de aprender a diferenciar o verdadeiro do falso, para ver claramente minhas ações e caminhar com segurança nesta vida (DESCARTES, 1979, p. 33).

Husserl (2001, p. 20) afirma que “quem quiser realmente tornar-se filósofo deverá ‘uma vez na vida’ voltar-se para si mesmo e, dentro de si, procurar inverter todas as ciências admitidas até aqui e tentar reconstruí-las”.

Descartes busca com seu novo método reconstruir um novo edifício para a ciência: “Deste modo, nota-se que os edifícios projetados e concluídos por um só arquiteto costumam ser mais belos e mais bem estruturados do que aqueles que muitos quiseram reformar, utilizando-se de velhas paredes construídas para outras finalidades” (DESCARTES, 1979, p. 34). Duvidar de tudo, reduzir os problemas complexos a seus elementos mais simples, resolvê-los um após o outro – podemos dizer sem medo: o método é admirável. Funcionou magnificamente com milhares de gênios científicos. Podemos dizer que se tornou o espanto filosófico para Descartes!

Como foi o seu percurso existencial? Da infância de Descartes conhecemos poucos detalhes. Ingressou em 1604, aos oito anos, num Colégio, que os jesuítas acabavam de fundar (1603) em La Flèche. Ali, completou o curso médio em 1612, com seus dezesseis anos. Descartes afirmou mais tarde: “desde a infância fui nutrido nas letras” (DESCARTES, 1979, p. 30). Segundo Russell (1967, p. 82) La Flèche “parece ter-lhe proporcionado uma base de matemática moderna muito melhor do que a que poderia ter recebido na maioria das universidades da época”.

Como avaliar, do ponto de vista da experiência do jovem Descartes, o tempo que passou pelo colégio jesuítico? Foi ali que nasceu, todavia uma série de circunstâncias, com efeitos subseqüentes, no seu pensamento, visto que o período que estudou, até aos vinte anos formou vivências profundas, oferecendo material para suas investigações posteriores. Ao fazer o

percurso histórico e filosófico do *cogito* cartesiano tenho a possibilidade de compreender o modo de orientação teleológica em perspectiva histórica de Descartes.

Em La Flèche os jesuítas tinham como diretriz predominante o pensamento aristotélico e tomista, sendo seduzidos à ordem e à sistematicidade do Estagirita⁴⁰. Essa diretriz corporificou um movimento filosófico de largas repercussões européias. Pelo exposto, Descartes situou-se, desde a mocidade, num clima de tendências um tanto novas, ainda que, para seu estado de espírito, elas devessem ser conduzidas bem mais longe. A partir de La Flèche se transpôs, paulatinamente, para o campo platônico-agostiniano. Herdou da escolástica a tendência metafísica e sistematizante. Considere-se que, na época, a corrente verdadeiramente inovadora, contra o aristotelismo escolástico, se encontrava no campo neoplatônico, representado por Bruno, Campanella e outros filósofos da Renascença. Na área dos problemas da certeza, ocorria a diretiva agostiniana do apego ao eu pensante, ao mesmo tempo em que à iluminação divino-natural⁴¹ das idéias⁴².

O pensamento cartesiano foi consolidado somente em 1637, com a publicação do *Discurso do Método* (1637). Esta obra e as *Meditações* (1642) são os dois livros mais importantes de Descartes, quanto ao que se refere à filosofia pura. Estas duas obras sobrepõem-se, devem ser analisadas englobadamente.

Neste estudo apresentamos uma interpretação sobre o *cogito* pelas análises empreendidas por Descartes (1979), Duarte Junior (2002), Granger (1979), Paulli (2006), Pessanha, (1979), Russell (1967) e Zilles (1991). É importante nessa pesquisa caracterizarmos para o leitor três argumentos postos por Descartes. O processo pelo qual Descartes chegou ao *cogito* que é chamado de “dúvida metódica”. O *cogito ergo sum* (“penso, logo existo”) que é conhecido como “o *cogito*” e o modelo mecanicista, que segundo Granger (1979), Descartes acredita

⁴⁰ Os jesuítas usavam em seus estudos os textos de Aristóteles como, por exemplo, o célebre Curso Conimbricense, do Colégio das Artes na regência da Companhia de Jesus durante os anos 1592 a 1606, especializados nos comentários das obras de Aristóteles, a Física, o Tratado do Céu, Dos Meteoros, os Pequenos Tratados sobre a Natureza, a Ética, Da Geração e Corrupção, Da Alma e o Organon. (CALAFATE, acesso em 13 set. 2006).

⁴¹ Numa de suas viagens, passou por cidade chamada Loretto, da Província de Ancona, para cumprir um voto que fizera à Virgem Maria para vencer suas dúvidas. Esta cidade se havia tornado célebre, pelas peregrinações a uma casa da colina de Tersalta, que a tradição dizia fora trazida pelos anjos, porque fora aquela em que haviam vivido Jesus, Maria e José. O procedimento de Descartes, pagando promessas por haver resolvido suas dúvidas, ao mesmo tempo em que descobria o *cogito*, tem a haver com sua tendência agostiniana de entender ao conhecimento como uma iluminação divino-natural (PAULI, acesso 20 set. 2006).

⁴² A palavra “idéia”, tal como Descartes a emprega, inclui as percepções sensoriais. As idéias são de três classes: 1) as que são inatas; 2) as que são estranhas e vêm de fora; e 3) as que são inventadas pela própria pessoa.

que em qualquer sistema complexo, a dinâmica do todo, no pensamento cartesiano, pode ser entendida a partir da compreensão das propriedades das suas partes componentes.

A fim de ter uma base firme para a sua filosofia, tomar como método o duvidar de tudo o que lhe seja possível duvidar foi o caminho para encontrar fundamento sólido e inabalável. Como prevê que o processo possa levar algum tempo, decide, entretantes, regular sua conduta segundo as normas comumente admitidas. Suas observações nessa época de sua vida desvelam o seu estado de espírito imerso em sua busca existencial. Descartes sempre que possível se isola em seus pensamentos e observações para dedicar-se ao seu propósito.

Dúvida como caminho para o conhecimento claro e seguro

Aos vinte anos, em novembro de 1616, formou-se em Direito em Poitiers. Escreveu a respeito de seu estado de espírito e sua admiração frente às filosofias do seu tempo:

Desde a infância, fui nutrido nas letras, e como me persuadissem, que mediante elas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, tinha eu sumo desejo de as aprender. Mas logo que terminei todo esse curso de estudos, no fim do qual costumamos ser aceitos no número dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Porquanto achei-me embaraçado por tantas dúvidas e erros, que me pareceu não ter eu tirado outro proveito, **procurando instruir-me, senão de ter descoberto cada vez mais minha ignorância**. E no entanto, estava eu numa das mais célebres escolas da Europa; e se nalgum lugar havia homens sábios, pensava eu que era lá que os devia haver. Aí, aprendera eu tudo o que os outros aprendiam; e mesmo não me tendo contentado com as ciências, que nos eram ensinadas, percorrera todos os livros que tratam das que são tidas por mais curiosas e mais raras, e que puderam cair em minhas mãos (DESCARTES, 1979, p. 23, grifo nosso).

Uma maneira de lidar com sua dúvida foi viver isolado. Suas viagens foram meios de encontrar o isolamento necessário. Gostava de ficar a manhã toda em seu quarto, na cama estudando. Quando estava engajado nas tropas bávaras aproveitou o frio para se isolar em um quarto de estalagem nas cercanias de Ulm, na Alemanha, e – como era de seu gosto – passar dias mergulhado em isolamento existencial. Segundo Cavalieri (2005, p. 70) “[...] a subjetividade para Descartes não tem outra forma senão em sentido parcial, pois é uma forma que isola o homem e o empurra para a absoluta solidão. Os seus modos de *ser sendo* viver isolado o empurraram para pensar de forma solipsista.

Tendo atingido a maioridade, Descartes entregou-se a um período de viagens intervaladas, que vão de 1617 a 1629, com o intuito de conhecer “o grande livro do mundo”. Conheceu Holanda, Alemanha, Roma, esteve em Paris em 1625, para finalmente retornar, em 1629, ao ponto de sua preferência, a Holanda. Não precisava trabalhar, porém teve empregos eventuais e serviu em grupamentos militares.

Escreveu ele mesmo, fazendo como que uma introdução filosófica sobre seu proceder:

Logo que a idade me permitiu sair da sujeição de meus preceptores, abandonei inteiramente o estudo das letras, e resolvendo-me a não buscar **outra ciência que não fosse a que se poderia encontrar em mim mesmo ou então no grande livro do mundo**, empreguei o resto de minha juventude em viajar, **em ver cortes e exércitos**, em freqüentar gentes de várias índoles e condições, em coligir diversas experiências, em provar-me a mim mesmo nos vários casos que a fortuna me deparava, e por toda a parte em refletir de tal modo sobre as coisas que se me ofereciam que nelas pudesse eu tirar algum proveito (DESCARTES, 1979, p. 33, grifo nosso).

O tempo que passou na Holanda vai merecer a nossa atenção devido ao fascínio que lhe causou. Quando foi para Holanda pela segunda vez estava com trinta e três anos. Escolheu a Holanda, porque o considerou um país sério, onde ocorria nesse tempo a grande prosperidade na economia e cultura.

Entendi que me cumpria procurar por todos os meios tornar-me digno da reputação que me davam; e faz justamente oito anos que esse desejo fez afastar-me de todos os lugares em que poderia ter conhecimentos, e a retirar-me para aqui, num país, onde a longa duração da guerra fez estabelecer tal disciplina militar, que os exércitos que nele se sustentam não parecem servir senão para que os seus habitantes gozem, com tanto maior segurança, dos frutos da paz, e onde, no meio da multidão de um povo ativíssimo e mais cuidadoso dos seus próprios negócios, que curioso dos alheios, sem carecer eu de nenhuma das comodidades que existem nas cidades mais freqüentadas, **me foi dado viver tão solitário e retirado como dos desertos mais apartados** (DESCARTES, 1979, p. 45-46, grifo nosso).

Escreveu as conhecidas quatro Regras para a direção do espírito com o objetivo de afastar tudo que impedia uma evidência matemática. Zilles (1996) diz que Descartes depois de examinar o mundo pela experiência prática, voltou-se ao próprio eu, rejeitou a tradição e a autoridade fundamentadas na religião para começar tudo desde o começo. Abandonou

princípios tradicionais da filosofia do magister dixit⁴³. Examinou tudo com a própria razão. Depois de duvidar de toda a autoridade tradicional resolveu

[...] jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida” (DESCARTES, 1979, p. 37, segunda parte).

De que se pode duvidar, segundo Descartes?

Duvidou do que aprendeu com os jesuítas. Duvidou do que leu nos livros, dos dados dos sentidos porque são enganosos como o mostram, de maneira contundente, a ilusão ótica, as alucinações e os sonhos. Ele abandona os dados dos sentidos: por vezes, enganam, iludem; e também os raciocínios: por vezes, induzem ao erro. Ele não podia acreditar no que o “eu” via, pois os sentidos o enganariam, até mesmo a física, a matemática, a astronomia, a medicina e todas as outras ciências são muito duvidosas e incertas, pois um gênio maligno poderá enganá-lo, mas de uma coisa ele tinha certeza: “eu existo”. Apenas a lógica (estudara o *Órganon* de Aristóteles) e a matemática proporcionam conhecimento seguro.

Por outro lado, Descartes não queria duvidar por duvidar, como um cético que nunca acredita na possibilidade do conhecimento humano atingir alguma verdade. Para ele a dúvida tinha por finalidade descobrir uma primeira verdade, impondo-se com absoluta certeza. É preciso agir metódica, voluntária, provisória e sistematicamente para que alcançasse uma certeza incondicional. Por isso, na segunda parte do *Discurso do método* (DESCARTES, 1979), enuncia as quatro regras;

- a) “o critério geral de verdade é a evidência e suas duas condições: a clareza e a distinção”;
- b) “dividir cada uma das dificuldades que eu examino em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias são para melhor resolvê-las”. É a chamada regra da análise;

⁴³ Ou escolástica: o Humanismo teve suma importância, pois conduziu a modificações inclusive nos métodos de ensino, uma vez que começaram a surgir Academias e Liceus laicos, onde se estudava as línguas clássicas (o latim e o grego) e com a maior preocupação em analisar acurada e cientificamente os fenômenos da natureza. Deixa de valer o *magister dixit* aristotélico medieval e passa a valer a busca empírica da verdade.

c) “ordenar meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo até uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros”. É a chamada regra da síntese;

d) “fazer em toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir”. É a chamada regra de comprovação.

Descartes explica que a sua intenção não é ensinar um método para que cada pessoa conduza bem a sua razão, mas mostrar como ele se esforçou para conduzir a sua, não para desesperar, mas obter clareza.

***Cogito* – eu penso – não posso duvidar do meu pensamento**

Indaga Descartes (1979, p. 95, item 9) “mas o que sou eu, portanto?” Ele conclui, no entanto, que há algo de que não pode duvidar: demônio algum, por mais astuto que fosse, poderia enganá-lo, se ele não existisse. Pode ser que até mesmo não tenha o seu corpo: este poderia ser uma ilusão. Mas o pensamento é diferente. O *cogito* é uma constatação de fato em Descartes.

Enquanto queria pensar que tudo era falso, era preciso, necessariamente, que eu, que tinha tal pensamento, fosse alguma coisa; e, observando que esta verdade, *cogito ergo sum* (penso, logo existo), era tão sólida e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não eram capazes de derrubá-la, considereei que podia recebê-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que eu procurava⁴⁴ (DESCARTES, 1979, p. 46, quarta parte).

Esta passagem constitui o âmago da teoria do conhecimento de Descartes e contém o que há de mais importante em sua filosofia. A dúvida de fato não se estende objetivamente a tudo porque o *cogito* resiste ao esforço universal de dúvida, evidenciando-se como fundamento primordial:

Notei que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, era necessário que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade,

⁴⁴ O argumento acima, “Penso, logo existo” (*cogito ergo sum*) é conhecido como o cogito de Descartes, e o processo pelo qual o filósofo chegou a ele é chamado de “Dúvida cartesiana”.

penso, logo sou, era tão firme e tão segura que as mais extravagantes suposições dos cétricos não podiam abalá-la, julgava que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como primeiro princípio da filosofia que buscava (DESCARTES, 1979, p. 46).

Em suas indagações, Descartes faz a si próprio esta pergunta: por que é o *cogito* tão evidente? Afirmou na Segunda Meditação que essa evidência era dada na medida que repetia interiormente a formula do *cogito*. Conclui que o é somente porque é claro e distinto. Adota, pois, como regra geral, o princípio de que “todas as coisas que concebemos muito claramente e muito distintamente são verdadeiras” (DESCARTES, 1979). Segundo Russel (1967, p. 89) ele “admite, que, às vezes, há dificuldade em se saber quais são essas coisas”.

O “pensar” é usado por Descartes em sentido muito amplo. Uma coisa que pensa, diz ele, “é uma coisa que dúvida, compreende, concebe, afirma, nega, deseja, imagina e sente – pois o sentir, como ocorre nos sonhos, é uma forma de pensar” (DESCARTES, 1979, p. 95, item 9). Já que o pensamento é a essência da mente, a mente deve pensar sempre, mesmo durante o sono. Ele se aproxima da transcendentalidade, do subjetivismo transcendental, segundo Husserl (2001, p. 22) alcançando o subjetivismo transcendental – *ego cogito* puro. A existência do *cogitatio* (o pensado) segundo Husserl (1986, p. 28), “é garantida pelo seu absoluto dar-se em si mesma, pelo seu caráter de dado na pura evidência”. O *cogito* é a evidencia pura, é o puro apreender de uma objetividade. O *cogito* é universalmente singular. Daí, Husserl (1986, p. 28) conclui que o conceito de redução fenomenológica adquiriu uma determinação mais precisa, mais profunda e um sentido mais claro, pois, assim como Descartes ao duvidar, suspendeu todo o recurso, qualquer saber e qualquer conhecimento para que a investigação mantivesse no puro ver (*im reinen Schauen*), no seu campo apriori dentro do absolutamente dado em si mesmo.

O ser humano é colocado no centro da questão, como sujeito no mundo objetivo. Ele não é absoluto. O problema do conhecimento envolvia o homem e o mundo, sujeito e objeto. A solução da questão veio através do sujeito. A solução encontrada por ele não vale só para si, mas para todas as pessoas, porque o *cogito* que constitui toda a subjetividade humana é igual em todos os seres humanos. No seu processo existencial descobriu a primeira certeza: eu sou uma coisa que pensa – *cogito ergo sum*.

Passagem do *cogito* para deus

O *cogito* cartesiano é como um recinto fechado, sem portas ou janelas abertas para o mundo. Ele precisava abrir portas e janelas. O *cogito* é o espírito que descobriu a si mesmo, descoberta clara e evidente. Todavia, como garantir a esse espírito outra verdade que não seja sua própria existência? A segunda certeza do sistema cartesiano é – deus existe – é importante em seu pensamento, pois na existência lógica de deus ele fundamenta toda a verdade, toda a certeza, toda a ciência positiva. É a busca de superar o abismo que a dúvida havia estabelecido entre o *cogito* (*res cogitans*) e as coisas exteriores (*res extensas*).

Para Galileu Galilei (1564-1642) há uma essência na natureza que é compreendida pela regularidade matemática. Descartes com sua filosofia relaciona a realidade com as formas matemáticas que já se encontram na natureza e deus é o sustentador da racionalidade do mundo. Integrar toda a realidade sob suas leis e princípios era a sua pretensão. O deus cartesiano é a garantia da objetividade do conhecimento científico; enquanto bom deus, torna-se a expressão do otimismo racionalista que pressupõe que ao máximo de clareza subjetiva corresponde a essência da objetividade. Cavalieri (2005, p. 107) afirma que “com Hegel, esta integração compreensiva e explicativa procura abarcar o real em sua completude final e assim conclui-se que o real é racional e o racional é real”.

Isto ocorreu na Terceira Meditação, substituindo o gênio maligno pelo “Bom Deus”, Descartes pode agora afirmar, com toda a segurança, que a evidência é mesmo o critério da verdade: às idéias claras correspondem de fato realidades – elas não são a terrível armadilha de um gênio enganador e cruel. Segundo Pessanha (1979, p. XXI), “o Bom Deus é na verdade uma deusa: a Deusa-Razão, que Descartes cultua e que será exaltada pelo Iluminismo do século XVIII”.

Descartes reformula o argumento ontológico criando uma função para a idéia inata de deus, argumento esse forjado inicialmente, na Idade Média, por Anselmo⁴⁵ (1035-1109), e que,

⁴⁵ A argumentação está dirigida contra aquele que – igual ao néscio protagonizado no Salmo 13 – afirma: Deus não existe! Mas se nega a existência de Deus, é porque tem em sua consciência o conceito de um SER em comparação ao qual não se pode pensar outro maior (STACCONE, 1991, p. 51).

antes de Descartes, fora retomado por Boaventura⁴⁶ (1221-1274) e rejeitado por Tomás de Aquino (1225-1274). Esse argumento pretende demonstrar a existência de deus a partir exclusivamente da idéia de deus, que, como ser perfeitíssimo, exigiria a afirmação de sua existência, desde que se entenda a existência como uma perfeição que possa ser atribuída, necessariamente ou não, a uma essência.

Descartes, certamente atraído pela forte racionalidade desse argumento – pois não faz apelo senão ao esforço lógico de tornar explícito o significado de uma noção supostamente natural – insere-o em sua metafísica. Mas, para sobrepor-se às críticas feitas, no passado e em sua época, a esse tipo de argumentação, procura fazer dela não a passagem, acusada de indébita, da ordem dos conceitos (idéia de Deus) para a ordem real (existência de Deus), mas uma passagem entre dois existentes: porque Deus existiria é que se justificaria a existência da idéia de Deus na mente humana. O argumento ontológico apenas mostraria, na versão cartesiana, a relação entre duas substâncias: a *res infinita* (Deus) e a *res cogitans* (o pensamento) (PESSANHA, 1979, p. XXI).

A utilização de um argumento lógico, com base na racionalidade humana foi à diferença básica estabelecida entre a filosofia cartesiana e a doutrina escolástica. Tudo aquilo que existe ou é substância pensante (*res cogitans*), ou é substância extensa (*res extensas*). Deus é o espírito que pensa, os atributos da alma pertencem à esfera da substância pensante; e tudo quanto tem extensão: figura, movimento, peso e dimensão, todos os corpos pertencem a esfera da substância extensa. Por meio da idéia da perfeição e da evidência, a idéia de deus não pode ser produto do pensamento, pois este é finito, limitado e imperfeito e é evidente que uma causa finita não poderia produzir algo infinito. A idéia de infinito em Descartes é positiva e anterior às demais. Deus é o ser a que nada pode ser atrelado, é ser absolutamente completo. Porque existe é que é pensado por Descartes.

No sistema cartesiano foi preciso um outro que garantisse a universalidade dessa certeza – a segunda pessoa para Descartes – a idéia de deus inata no homem (*res infinita*) – é, em Descartes, uma mera certeza individual, pessoal e individualista, por outro lado, o nascimento do individualismo moderno. O sentido de verdade, inspirado pela onipresença e onisciência de deus, é o elemento mediador entre a *cogito* e o mundo. Deus é a idéia que demonstra a existência do mundo e afasta a idéia de que o mundo é uma ilusão.

⁴⁶ São Boaventura afirmava que além do conhecimento sensorial, o homem é dotado de inteligência que recebe um influxo especial de Deus, uma luz que lhe permite conhecer as verdades eternas. É a teoria da Iluminação; no homem, a alma e o corpo são duas substâncias completas, unidas apenas acidentalmente, como o cavalo está ligado ao cavaleiro (STACCONE, 1991, p. 60).

Em Descartes a objetividade do mundo e seu acesso tornam-se possíveis graças à comprovação da existência de deus. Porém, a idéia de deus não é a idéia do outro. Apresenta-se aqui a dificuldade, a partir do *cogito*, de encontrar a noção de história. A necessidade de Descartes justificar a existência de deus significa a necessidade que o ser humano tem da alteridade para a garantia da universalidade. Em Husserl, é a teoria transcendental do outro que, através da intersubjetividade e da intencionalidade, nos garante isso.

O Mecânico – o corpo como um engenho divino

Como um edifício que vai se construindo chegamos a uma visão mecânica do ser humano e do mundo. Parafrazeando Cavalieri (2005, p. 97) que destaca duas diretrizes que se apresentam ao longo dos séculos seguintes, procuram preencher os espaços de significação histórica, que são: a primeira, o sujeito expresso pelo *cogito* e a segunda, a visão de mundo dada pela ciência. Essas duas diretrizes produzem uma formação cultural que começou com Galilei, Descartes e outros erguem-se, como um edifício, vai construindo dinâmicas normativas. Uma delas refere-se ao procedimento que tem sua origem na ciência: naturalização de espaços. Primeiro, o mundo é apresentado como escrito em caracteres matemáticos (Galilei). Em seguida (linearmente), outras realidades também vão sendo naturalizadas. No século XIX, alcança a própria consciência. “A idéia de deus também adquire novos contornos, sendo apresentado como o grande relojoeiro do universo; é o que Descartes apresenta. A idealização de um movimento causal e mecânico apresentada pela física galileana constitui a base central do novo paradigma científico que se configura a partir daí” (CAVALIERI, 2005, p. 97).

Descartes vivenciava uma fase importante da transformação política, social e econômica da Europa. Sua época era a do barroco⁴⁷ francês, quando os mecanismos de relojoaria foram

⁴⁷ A compreensão do limite que o ser humano tinha que o fazia ansiar pelo infinito, é o jogo entre o antigo e o novo que faz nascer o Barroco. É quando o homem percebe que a sua natureza (a um só tempo temporal e racional) nada mais é que um desdobramento da natureza de Deus, daí a sua ânsia pelo infinito, a sua ânsia pelo sagrado. O homem do Barroco começa então a desejar o infinito desde a sua própria finitude, o sagrado desde o profano. A razão toma uma outra dimensão para esse homem – a razão e a sua luz nada mais são do que o desdobramento do infinito, desdobramento em que esse é compreendido desde a finitude humana. Não se trata mais de celebrar a razão humana e a ciência colocando-as no centro do mundo, tampouco de submeter à vontade de Deus todas as aspirações humanas e as suas criações. Trata-se apenas de revelar a íntima relação entre Deus e o homem, relação de pertencimento – em que este se faz o desdobramento daquele (RIBEIRO, acesso em 21 set. 2006).

amplamente utilizados para a construção de maquinários artísticos semelhantes à vida, que agradavam as pessoas com a magia desses movimentos aparentemente espontâneos. À semelhança da maioria de seus contemporâneos, Descartes estava deslumbrado por esses mecanismos, e achava natural comparar o seu funcionamento com o dos organismos vivos. Enquanto corpo orgânico, o homem é animal, o que, no entendimento de Descartes, era possível compará-lo à máquina. O ser humano, certamente é mais complexo que os outros sistemas materiais, e tudo que ocorre neste corpo-máquina⁴⁸ dever ser fisicamente explicado (GRANGER, 1979, p. 15).

Descartes introduz a seguinte idéia: eu sou uma máquina que pensa, os meus músculos são comandados pelo cérebro através do sistema nervoso (GRANGER, 1979 p. 15-16). Com efeito, ele acreditava que certas atividades humanas poderiam ser realizadas por máquinas, mesmo com algumas restrições. Ele nega-lhes a capacidade de compreender de modo a responder ao sentido de tudo o que se diz na sua presença.

O que não parecerá de maneira alguma estranho a quem, sabendo quão diversos autômatos, ou máquinas móveis, a indústria dos homens pode produzir, sem aplicar nisso senão pouquíssimas peças, em comparação à grande quantidade de ossos, músculos, nervos, artérias, veias e todas as outras partes existentes no corpo de cada animal, considerará esse corpo uma máquina que, tendo sido feita pelas mãos de Deus, é incomparavelmente mais bem organizada e capaz de movimentos mais admiráveis do que qualquer uma das que possam ser criadas pelos homens. (DESCARTES, 1979, p. 60, quinta parte).

Descartes dizia que tais aparelhos artificiais eram constituídos simplesmente por algumas poucas peças, se comparados com a quantidade de ossos, músculos, nervos, artérias e veias de que se compõe o corpo de homens e animais. Por que, então, deus não seria capaz de construir o corpo de homens e animais com base em leis mecânicas?

Para Descartes a pretensão metafísica de ascender à “categoria” divina, pela criação de um ser, seria inata ao próprio homem: o ser humano como um corpo capaz de movimento resultante do engenho divino e como um autômato capaz de movimento resultante do engenho humano.

Descartes achava que o universo nada mais era que uma máquina. A natureza funcionava mecanicamente de acordo com leis matematizáveis. Descartes pensava na integração da

⁴⁸ Expressão usada por Najamanovich (2001, p. 24).

natureza consistindo num universo de máquinas. O *cogito* produz a ética cartesiana como doutrina da individuação da máquina-corporal, e a alma, que é inteligente, distinguível do corpo, lhe dá sua finalidade, o que acentua um individualismo radical. Esse quadro tornou-se o paradigma dominante nas ciências até nossos dias. A antinomia espírito-máquina domina ainda hoje, sob forma renovada, as tentativas de uma ciência do homem. Ela passou a orientar a observação e produção científica até que a física do século XX passou a questionar seus pressupostos mecanicistas básicos.

Após séculos de aceitação da postura mecanicista, no mundo da ciência ocidental, como sendo a única possibilidade de entendimento do mundo e do homem, os pesquisadores encontram com uma visão de natureza em que a totalidade não é o mero somatório de partes. No modelo mecanicista, associado à metáfora da máquina, no pensamento cartesiano prevalece a crença de que, em qualquer sistema complexo, a dinâmica do todo pode ser dividido e estudada parte por parte e o seu funcionamento pode ser explicado pelos seus componentes. No pensamento analítico, exposto por esse filósofo, o universo, assim como a pessoa podem ser entendidos pela análise em termos de suas menores partes, de modo que a compreensão completa advenha do somatório.

Em sua tentativa de construir uma ciência natural completa, Descartes ampliou sua concepção de mundo aos reinos biológicos. Plantas e animais nada mais eram que simples máquinas. Esta concepção criou raízes profundas com conseqüências não só a nível biológico, como psicológico, mas até mesmo econômico.

As conseqüências dessa visão mecanicista da vida para a medicina foram inconfundíveis, tendo exercido uma grande motivação no desenvolvimento da psicologia nos seus primórdios. As conseqüências adversas, porém, são óbvias e segundo Najamanovich (2001, p. 81) se apresentam na medicina, por exemplo, pela adesão rígida a este modelo, dividindo o conhecimento da “máquina humana” entre muitas especialidades, e cada uma se ocupa de seu aparato correspondente o que impede os médicos de compreender como muitas das mais terríveis enfermidades da atualidade possuem um forte vínculo psicossomático e sócio-ambiental; os químicos tentaram compreender o comportamento das substâncias complexas de seus componentes mais simples; os biólogos analisaram as funções do organismo de unidades cada vez menores: órgãos, tecidos, células; os psicólogos comportamentais pretenderam explicar o comportamento como uma relação linear de estímulo-resposta; e a

sociologia mecanicista abordava a análise da sociedade resultante do somatório das ações de indivíduos isolados; e a economia ficou reduzida a um modelo simples, linear, cuja meta era um progresso equilibrado e a manipulação comercial de animais sem consideração ética alguma.

No contexto de minha pesquisa foi preciso distinguir o sujeito moderno a partir do “*cogito*” cartesiano, de essência solipsista e individualista, do sujeito fenomenológico entendido como centro do agir e do qual depende o sentido do mundo, o que é assumido por Husserl como raiz filosófica fundamental como afirma Cavalieri (2005, p. 8). Assim Husserl se expressa: “*Isso que nós chamamos de Ego em sentido próprio é [...] uma individualidade pessoal, [...] sujeito de motivações pessoais*” (Husserl apud CAVALIERI, 2005, p. 8). Para Husserl “*o mesmo é o ser e o pensar*”. No sujeito há mais que o sujeito, ou seja, mais que o pensamento (*cogitatio*)⁴⁹.

Essa consciência intencional:

Baseia-se no fato de que os fenômenos se revelam ao ser sempre como dotados de uma essência, de um eidos. Como o mundo das essências comporta tantas essências quanto é possível nosso espírito produzir, então, a produção de nossa imaginação, percepção, pensamento, pode ser compreendida pela inter-conexão ou correlação entre o ego cogito (eu penso) com o cogitatum (objeto de pensamento), numa comunhão que resulte no ego cogito cogitatum, que dá forma e que constitui o mundo na consciência (NEVES e CARVALHO, 1990, p. 28).

Consciência de escrever sobre um eu em exercício, e esse eu aparece em diferentes dimensões. Não diz respeito a uma consciência que será preenchida por conteúdos. O *ego cogito cogitatum* implica no escrever sobre algo ou alguém que é a realidade que já está aí em compromisso com o mundo, antes desse ser deliberadamente compreendido por um ato de conhecimento, ou por um eu que conhece, o que me permite escrever num mundo natural e cultural, onde já estou aí. Nesse sentido estou junto com outros.

Descartes é considerado por Husserl (2001, p. 19) “*o maior pensador da França*”, pois os “*novos impulsos que a fenomenologia recebeu devem-se a René Descartes*” o que não significou uma aceitação tácita do conteúdo doutrinário conhecido do cartesianismo, mas a semelhança de Descartes, Husserl debruçava-se sobre o mundo, consistentemente

⁴⁹ Cogitatio (subs): pensamento, reflexão, cogitação; projeto, desenho, desígnio, resolução; invenção, descoberta; inteligência.

“reaprendendo a vê-lo” (Merleau-Ponty), ou numa “reaprendizagem do vivido” ou numa “ressignificação do mundo”. Pois bem, dentro dessa reaprendizagem do mundo, Husserl (2001, p. 19) confere “a certos termos cartesianos um desenvolvimento radical”.

Descartes busca na razão – que as matemáticas encarnavam de maneira luminosa – os recursos para a construção de um novo edifício para a ciência. Em sua época a validade das proposições matemáticas parecia pairar acima das contingências de espaço e de tempo, sugerindo a possibilidade de seguras e perenes verdades que escapassem à força do ceticismo. A matemática tornou-se para Descartes a única ciência certa, a única que poderia saber, reconhecer e corrigir seus erros. Mas a matemática permanecera durante muito tempo como um simples jogo do espírito. O método a aplica ao real, onde quer que ele se esconda, o que resulta em aplicações na ótica, na mecânica, na física sob todas as suas formas, na química, na astronomia, na biologia, na anatomia.

Indubitavelmente, Descartes agiu de forma excessivamente solitária. A subjetividade não tem outra forma senão em sentido parcial, pois é uma maneira de isolar o sujeito e o empurrar para a absoluta solidão. Não é de estranhar o solipsismo da filosofia cartesiana. Aqui Husserl (1907, p. 43) no palco desse diálogo mostra a necessidade de superação do solipsismo: “*Eu sou, todo o não-eu é simples fenômeno e se dissolve em nexos fenomenais? Devo, pois, instalar-me no ponto de vista do solipsismo*”?

O solipsismo como apoio para o homem que se volta para deus, visto que a vida não oferece racionalmente nenhum conhecimento seguro. A idéia de que o que está diante de mim está e não há como não estar diante dela. O mal é algo que está diante de mim e não há como escamoteá-lo. A [defi]ciência é algo que posso escamotear. Essa pessoa não vive isoladamente, pois ela vive num mundo intersubjetivo e aberto.

5.2 O QUE QUERO “QUEFAZER”⁵⁰

Estou diante de conteúdos experienciais concretos. A minha pesquisa está ligada ao “quefazer” filosófico como [re]afirma (FREIRE, 1977, p. 145) que eu como ser humano sou um “ser da ação e da reflexão”. Sou ser do “quefazer”, ou diferente, dos animais, pois a minha práxis não é um puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Eu, pelo contrário, como ser do quefazer, vou surgir, emergir dele e, objetivá-lo, podendo conhecê-lo e transformá-lo com meu trabalho.

Mas, se os seres humanos são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o respalde. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1977 p. 145).

Todo homem é um ser do “quefazer”, isto é, um ser que transformando o mundo, com o seu trabalho, cria o seu mundo. A educação é um “quefazer” permanente em razão da [in]conclusão do homem e do dever da realidade (FREIRE, 1977, p. 85, 145). Quefazer radical. O que se faz diariamente, cotidianamente. A pessoa que procura chegar à raiz das coisas, que não se deixa enganar pelo que lhe dizem os outros, que estuda, que reflete.

Diante das pessoas e mediante a maneira como elas se manifestaram a subjetividade fez sentido para mim. É buscar o amor à sabedoria pelas possibilidades múltiplas que ela proporciona independente da chamada “aplicação prática” ou de uma utilidade imediata.

Uma das formas do desvelar o sujeito da Educação (Especial) é a atitude fenomenológica que nos coloca diante do outro; o sujeito é o que está diante de mim, e o desvelar se dá na relação com ele. Tal atitude fenomenológica pode ser entendida a partir de interrogações instigantes relacionadas, em primeiro lugar, a **subjetividade**: como aparece e como se [des]vela a subjetividade da pessoa da/na educação especial? É o ver, é o estar diante da pessoa e ver como se mostra a subjetividade, ou como Husserl chama “*ego*”. Como perceber essa subjetividade, como perceber o outro? Concordamos com Merleau-Ponty (1994, p. 136, 203)

⁵⁰ O leitor encontrará ao longo da pesquisa, a utilização de palavras agregadas, como o exemplo acima. É uma forma de pontuar/demonstrar a [im]possibilidades do paradigma cartesiano de dicotomizações e disjunções que induz a visão compartimentalizada e/ou dicotômica do mundo.

quando afirma que o corpo como espaço permite a intersubjetividade animada por relações imaginárias e concretas com o mundo e com Edith Stein, que fala da empatia que é o “sentir o outro dentro de si”.⁵¹ Trata-se de um “viver” que se modula no “sentir” (STEIN apud MANGANARO, acesso 08 nov. 2005).

Em segundo lugar, **atitude fenomenológica** (ver, dirigir-se á) pode ser entendida a partir do estar relacionado ao encontro com o outro? Por que tal atitude fenomenológica nos coloca diante do outro? Por que o outro não sou eu mesmo?

A princípio chamo de sujeito “deficiente” (AMARAL, 1995) a esta pessoa que nos dias de hoje é alguém que está buscando significado e sentido, pois começa a “habitar” (MEIRA, 1983) ontologicamente a sua deficiência. É um processo constitutivo dela como pessoa. A deficiência não é alguma coisa externa a ela, mas sua constitutiva. O eu não está isolado e imune aos preconceitos, estereótipos e estigmas porque a pessoa com deficiência é um “*ego-com*”. Esse eu não é solipsista. O “*ego-com*” busca significado diante dos preconceitos, estereótipos e estigmas. O *eidós* está no desvelar/revelar, e também está no mundo que a minha consciência é capaz de perceber. Como alguém por meio de um simples correio eletrônico se desvela/revela e se percebe um “*ego-com*” no mundo:

Querida professora, algo que considero uma agravante, é o conceito social acerca das potencialidades da pessoa deficiente. Ser deficiente para sociedade, é ser “zero à esquerda [...] Exemplo a respeito do deficiente mental, em que muitas vezes, ouvi de profissionais da área, “não sei o que fazer com o meu aluno, pois não consigo tirar nada dele” [...] “Não consigo fazer com que meu aluno aprenda nada” [...] Diante disso, um professor que se diz embasado na área de deficiência mental, será que o problema está no aluno? Com a minha experiência na área de educação especial, vejo que ela é usada muito mais como “cabide” de profissionais que “não querem nada com nada” [...] Poucos profissionais da educação especial têm objetivo e compromisso em bem educar. Digo que, como deficiente visual, bacharel em Comunicação e pós-graduado em Telemática na Educação, cada vez mais tenho a certeza que não posso esperar “as coisas acontecerem” [...] Se fosse esperar “o milagre de Santa Luzia”, não sei se teria conseguido [...] Tive algo que considero imprescindível, o apoio da minha família... Frequentei o instituto dos cegos, aqui, em Campo Grande-MS onde fui de maneira competente, reabilitado [...] Hoje, sinto-me na obrigação de ser o mais competente possível para contribuir com uma “educação mais educada” (JESUS, acesso 06 nov. 2005).⁵²

⁵¹ “Sentir o outro dentro de si” é, de fato, o significado mais próprio da “*Einübung*”, que analisa a modalidade com a qual a alteridade pessoal se apresenta a uma consciência que conhece e apreende o “*tu*” como alter-ego, outro, mas análogo a mim.

⁵² O texto citado é uma mensagem de correio-e recebida num grupo que participo chamado Fórum Inclusão.

O *eidós* do mundo é aquilo que nós percebemos, o que está contido na existência, afirma Merleau-Ponty (1994, p. 13-14). A pessoa com necessidades educacionais especiais se desvela/revela em sua capacidade de perceber o mundo, pois o que ela percebe, o *eidós* do mundo, é o que nós percebemos e a pessoa também percebe. Os preconceitos, estereótipos e os estigmas são percebidos por ela. Quando substituímos a palavra *eidós* por sentido já estamos tratando na existência. “O mundo é aquilo que percebemos”, e Merleau-Ponty faz uma ressalva importante, “e não percebo verdadeiramente o mundo”.

[...] buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em idéia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização (MERLEAU-PONTY: 1994, p. 13-14).

No contexto da minha pesquisa é extremamente importante ver o que as pessoas manifestam antes de qualquer tematização. Ver como elas percebem o mundo, os preconceitos, os estigmas e os estereótipos. É o processo do [des]velamento/revelação em que essas pessoas se mostram.

Husserl sustenta que a verdade está no conhecimento⁵³ do *eidós* que se mostra para a minha consciência, e Merleau-Ponty (1994, p. 84-87) ressalta o conceito de corpo vivo, de sujeito encarnado. “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14). Cada pessoa com deficiência vive nesta “inesgotabilidade” do mundo, entre o macro e o micro que é o seu cotidiano. Essa pessoa é um ser humano concreto, é quem tem história. Concordamos com Merleau-Ponty quando afirma que o mundo está aí antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, porque

O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 6).

⁵³ Conhecimento é para Husserl a “liberdade que temos de reproduzir e de perceber novamente em nossa consciência uma verdade concebida, como sendo identicamente a mesma, faz com que essa verdade seja para nós um bem definitivamente adquirido, chamado então de conhecimento” (HUSSERL, 2001, p. 28).

Qual é o meu quefazer? Refletir sobre o ser humano que ascende o lampião. Há necessidade de um recurso reflexivo, recurso experiencial para um olhar sobre a pessoa dentro de um horizonte de abrangência muito maior.

Relembrando o que já dissemos anteriormente. No mundo automatizado de Descartes, a descrição mecânica rejeitava a presença do observador humano, e a partir daí a natureza poderia então ser descrita de forma bastante objetiva. Para as concepções clássicas e modernas da ciência o mundo realmente importante lá fora era um mundo duro, frio, sem cor, imobilizado, silencioso e morto; um mundo de quantidades, um mundo de movimentos matematicamente milimetrado em regularidade mecânica. “O mundo das qualidades, tal como imediatamente percebido pelo homem, tornou-se um efeito curioso e insignificante daquela máquina infinita que jaz mais além” (NEVES & CARVALHO, acesso 23 ago. 2005). Husserl dizia que “o sentido do ser e o do fenômeno não podem ser dissociados” (apud DARTIGUES, 1973, p. 13), o que se constitui na base fundamental na qual se assenta a fenomenologia.

Neste palco Lyotard (1967, p. 17) está apontando para fenomenologia que ultrapassa as barreiras psicoepistemológicas das concepções clássicas e modernas da ciência, e inscreve o sujeito, notadamente a pessoa com necessidades especiais, num mundo incluyente, um mundo que o inclua (e, simultaneamente, o ser incluindo o mundo) como intérprete dos fenômenos. O mundo em que julgávamos estar vivendo – o mundo rico de cores e sons, de fragrância, de alegria, amor e beleza que demonstravam em tudo uma harmonia e ideais criativos intencionais, que são as dimensões transcendentais – passou a ser amontoado em pequenos cantos nos cérebros dos seres orgânicos dispersos.

No caso das pessoas com deficiência, é no cotidiano que vivem suas dimensões transcendentais no “encontro com o outro”, marcantes e, por isto mesmo, elas costumam administrar a seu favor, quando possível, o conhecimento público de sua deficiência.

O exemplo de Marco Antônio Queiroz que escreveu um livro sobre a sua história de vida:

Pretendo mostrar minha história de vida. Sopro no Corpo: Vive-se de Sonhos é uma autobiografia na qual revelo minhas vitórias e derrotas, dores e prazeres para, no final, o leitor sentir que ela é um romance intenso, movimentado, que eu amo a vida justamente porque, com todos os meus limites, realizei meus maiores sonhos. Por isso, com toda a luta, não deixo de sonhar. Todos que lerem meu livro vão perceber que a vida me deu muitos presentes e que, por isso mesmo, não a deixo, aos pedaços, pelo caminho. Estou vivo, amo a vida (QUEIROZ, acesso 24 set. 2006).

E outros exemplos o sentido e as vivências dessas pessoas:

Quando estou dirigindo meu carro no trânsito e um cara me segue pra paquera, eu topo. Pego até telefone e tal. Não digo, e nem teria como, sei lá, dizer que eu não ando” (Luiza, 27 anos, paraplégica).

Uma vez eu entrei numa blitz e um guarda me mandou descer do carro. Falei: Não desço. O cara gritou: Desce do carro!!. Aí eu tirei a chave da ignição, dei pra ele e falei: Pega minha cadeira de rodas no porta-malas. O cara ficou mal: Desculpe, você devia dizer... Desculpe! [gargalhadas] (Martinho, 28 anos, paraplégico). (QUEIROZ, acesso 24 set. 2006).

Martinho e Luiza habitam a sua [defi]ciência e na experiência deles vivem com humor e imaginação. O *ego* na perspectiva fenomenológica amplia as possibilidades da pessoa, do ser humano. É um sujeito repleto de possibilidades, rico e amplo, é um sujeito com sua razão ampliada, não é limitada na atribuição de sentido, da experiência mesma. O sentido do ser e o do fenômeno não está separado.

O *ego* cartesiano é limitado, privado de todas as demais dimensões transcendentais. O outro é ele mesmo, por isso é um eu que se isola. Sente pouco o mundo das qualidades. Uma pessoa “deficiente” não é limitada na atribuição de sentido, a experiência mesma. Não é uma pessoa que não possa ser sujeito repleto de possibilidades, rico e amplo. Uma pessoa com deficiência mental também não será limitada na atribuição de sentido.

Em Cruz (acesso 25 set. 2006) encontramos várias obras que são histórias de vida de pessoas com deficiências. Entre elas destaco o livro de Caio Augusto Donato, *Desafiando a Síndrome de Down*:

[...] o autor explica como foi parte da construção de sua existência. Conta como venceu, com força de vontade e com garra. Com graça e picardia, descreve as aventuras que passa pela vida uma criança portadora de Síndrome de Down. Com tons e cores filosóficas ele, não só dá conselhos aos pais dos portadores da síndrome, como ensaia dicas para estes próprios procurarem se sentir mais úteis e produtivos (CRUZ, acesso 25 set. 2006).

Ainda destaco na pesquisa de Padilha (acesso 26 set. 2006), uma jovem de dezesseis anos chamada de Bianca com suas idéias criativas e intencionais, destacando que suas transformações mostram o *cogito* fenomenológico ampliado, ilimitado em atribuição de

sentidos e que aconteceram nas relações concretas de vida e somente nelas, isto é, na intersubjetividade. O sujeito fenomenológico não é solipsista⁵⁴.

Bianca está cada vez mais “atora”! [...] Bianca, que não sabia jogar aos dezessete anos, aprendeu. Passou ser parceira no jogo de baralho, nos jogos com dados: companheira em jogos diversos, que presta atenção, que ri e se diverte, que ganha e que perde (PADILHA, acesso 26 set. 2006).

Sartre dizia que Merleau-Ponty foi o filósofo “que fez que se abandonasse o lampião para deslocar a reflexão para o homem que o ascende” (CARMO, 2004, p. 18). Ele se fascinava com os sofrimentos e o cotidiano das pessoas. Virava as costas para as pompas da academia e dizia que as verdades são prostitutas e jamais ultrapassam o umbral dos estudiosos. Provavelmente, como ele, eu fiquei surpreendido com tantas coisas que me foram escondidas, por isso, eu me dirijo para o ser humano.

Portanto, pelos exemplos acima, no que se refere às subjetividades em relação às pessoas com deficiência compreendemos que elas são mais amplas do que a visão mentalista da *res cogitans*. O recurso [pré]reflexivo e experiencial são necessários para olhar a pessoa dentro do horizonte de abrangência muito maior. Concordamos com Merleau-Ponty (1994, p. 1) no que se refere ao reflexivo “em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico”.

5.3 POLÍTICA E HISTÓRIA

Na perspectiva macro, o tema inclusão social está em pauta. É o sujeito com “deficiência” como homem que está no mundo, e é no mundo que ele se conhece e se desvela. E podemos encontrá-lo na internet através de várias páginas “*on line*” e grupos “*on line*”. São realizados seminários, congressos, fóruns pelo Brasil e por toda a América Latina; organizações de apoio

⁵⁴ Solipsismo é a crença filosófica de que, além de nós, só existem as nossas experiências. O solipsismo é a consequência extrema de se aceitar que o conhecimento deve estar fundado em estados de experiência interiores e pessoais, não se conseguindo estabelecer uma relação direta entre esses estados e o conhecimento objetivo de algo para além deles. O solipsismo do momento presente estende este ceticismo aos nossos próprios estados passados, de tal modo que tudo o que resta é o eu presente. Com o intuito de demonstrar como considerava ridícula esta idéia, Bertrand Russel refere o caso de uma mulher que se dizia solipsista, estando espantada por não existirem mais pessoas como ela (BLACKBURN, 1997, p. 367).

e relacionamentos das mais variadas matizes surgem, como por exemplo, a ONG CILSA⁵⁵ ou a Rede SACI⁵⁶ no Brasil. Páginas de pesquisas como Lazarum⁵⁷: uma “ferramenta de busca especializada em temas de incapacidade”. Podemos dirigir o nosso olhar para ações dos governos, e aqui nos reportamos ao governo brasileiro através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e do Ministério da Educação (MEC) com uma série de ações voltadas para pessoas com deficiências⁵⁸. Nessa perspectiva existem projetos, apoios, programas⁵⁹, uma legislação específica e o acolhimento por parte do Congresso Nacional e do Executivo de Documentos Internacionais⁶⁰.

Esse não era o olhar da América Latina no início do século XX e particularmente no Brasil. Jannuzzi exemplifica com o texto do Decreto Lei n. 1.216 de abril de 1904, em Coleção de Leis e Decretos do Estado de S. Paulo⁶¹, qual a visão em relação ao deficiente:

Da Matrícula: Não serão matriculados, e, portanto não entrarão no sorteio (haveria sorteio caso ocorresse mais demanda do que vaga): a – as crianças com idade inferior a seis anos incompletos [...]; c – os que sofrerem de moléstia contagiosa ou repugnantes [...] e os **imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação** (grifo nosso) (JANNUZZI, 2004, p. 51).

⁵⁵ CILSA, uma Organização não governamental (ONG), fundada em 14 de maio de 1966 na cidade de Santa Fé, Argentina. O propósito principal da CILSA é promover a integração plena de pessoas oriundas de setores vulneráveis da sociedade Argentina. CILSA (não encontrei o significado da sigla) está presente institucionalmente nas seguintes cidades da Argentina: Santa Fe, Mendoza, Córdoba, Rosario, Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata y Puerto Madryn; assim como também nas cidades espanholas de Madrid, Málaga e La Coruña.

⁵⁶ A Rede SACI é uma rede eletrônica para difusão de informações sobre deficiência em âmbito nacional. Seus usuários são pessoas com todos os tipos de deficiência (mental, física, visual, auditiva, orgânica e múltipla), familiares, profissionais especializados, membros do Poder Público, formadores de opinião, além de centros de ensino e pesquisa. Seus focos temáticos prioritários são Educação e Trabalho. Os produtos e serviços da Rede SACI são gratuitos. Sua atuação acontece no endereço eletrônico (www.saci.org.br) e nos CICs, Centros de Informação e Convivência, locais com computadores, softwares adaptados e monitores especializados em ministrar cursos de informática para pessoas com deficiência.

⁵⁷ Lazarum é um portal on line que brinda dados úteis sobre pessoas com deficiência. Surdez, lesão medular, cegueira, transtorno da audição ou paralisia cerebral são algumas das direções que neste portal poderão ser consultadas. O acesso a páginas na Web relacionadas com a Educação Especial para crianças com dawn, autismo ou com problemas de crescimento são consultados. Também há informações sobre jogos Paralímpicos, cursos, empregos e fabricantes de acessórios para pessoas com algum tipo de deficiência. O portal Lazarum é desenvolvido sob as Normas 508 da W3C, o que garante a sua acessibilidade para as pessoas com deficiência sensorial motora (LAZARUM, acesso 09 de nov. 2005).

⁵⁸ Por exemplo temos a distribuição de 15 mil obras literárias em Libras; são realizadas campanhas de âmbito nacional de inclusão de deficientes; em SP oficinas do MEC reunindo 192 municípios sobre inclusão; em Curitiba o Programa Educar na Diversidade; temos um link específico sobre Educação Especial no portal de MEC e uma secretária de Educação Especial no MEC atuando juntamente com outras secretarias em cursos e eventos (PORTAL, acesso em 20 out. 2005).

⁵⁹ Projeto de Decreto da Lei de LIBRAS acessível à pessoa surda; apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual; apoio à Educação de Alunos com Surdez; apoio Técnico e Pedagógico aos Sistemas de Ensino; Projeto de Informática na Educação Especial – PROINESP; Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP; Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul; Edital Programa INCLUIR - Igualdade de oportunidades para estudantes com deficiências.

⁶⁰ **LEGISLAÇÃO**: ver apêndice VII, página 279.

⁶¹ tomo 4, cap. II, artigo 68.

A exclusão social era o mote da sociedade colonial, e continua sendo na República através de uma economia excludente, das classes dirigentes altamente corporativas e de dose forte de ingenuidade daqueles que queriam educar o povo brasileiro. Segundo Dumerval Mendes tal ingenuidade se expressa na falta de compromisso político claro: acreditar que o Estado oligárquico faria as reformas necessárias. É preciso que os educadores se tornem parte da sociedade civil organizada (BUFFA, 1997, p. 66). Quem são os sujeitos que estão diante da nação e que não podem negá-los como tais? A falta de compromisso político era uma forma de vê-los, mas não reconhecê-los.

A educação do deficiente no Brasil tem caminhos percorridos em busca da equidade (JANNUZZI, 2004, p. 170-171), mas isso não significa que estamos prontos. Segundo Ferraro (1999) não temos ainda a “suposta universalização do acesso à escola no Brasil”. Ainda lidamos com o como universalizar a educação fundamental e a ampliação da educação básica, com a educação das pessoas com necessidades especiais agora em pauta. Para Jannuzzi (2004, p. 170-171), o conjunto das medidas administrativas propostas pelo MEC em 2004 mostra a Secretaria de Educação Especial (SEESP) vinculada diretamente ao MEC, particularizada, e não, como se poderia esperar pelo discurso oficial de inclusão conectada às demais secretarias. Anteriormente, no organograma de 2003 (Decreto n. 4.791 de 22 de julho), havia também uma Secretaria de Inclusão Educacional.

Vale ressaltar toda a contribuição que Dussel e Freire apontam para os conceitos de opressão/dominação. A minha ênfase está nos “caminhos trilhados” – no processo. Em Pinel os “caminhos trilhados” também são os das micro-ações:

Os “caminhos trilhados”, por professores(as) e ou educadores(as) são “caminhos cruzados”, pois são efetivados na relação dele mesmo com os outros e as coisas do mundo. Se o caminhante faz o caminho ao andar, imaginamos que o educador(a) e ou professor(a), que objetiva efetivar a inclusão escolar e a não-escolar, pode ganhar sentido, através também das micro-ações inclusivas. Essas ações mínimas e possíveis – (co)movidas pelas relações afetivas e de conhecimentos – clamam por existir, isto é, clamam por ganhar vida concreta no cotidiano de ensino-aprendizagem. Refiro-me às ações que demandam se cristalizarem de fato vivido, diante da clínica explícita ou implícita; um pedido de socorro de quem se sente discriminado. Essas ações se tornam experiências de sentido e assim produzem aprendizagens significativas – aquelas que tocam o ser e os modos de ser sendo si mesmo no mundo do educando. O sucesso possível aqui se mostra nessas tentativas docentes. Mas isso não significa que devemos encerrar nossa luta contra um macro-sistema de exclusão, segrega(dor) e sabota(dor) entre outras coisas. Muito pelo contrário, as micro-ações de inclusão escolar (e não-escolar), aquelas em que a professora e ou educador, na sua intencionalidade, planeja/executa/avalia,

atividades que favoreçam a inclusão (até psicossocial), podem ser interpretadas como “atos psico-pedagógicos de resistência, de enfrentamento e de resiliência, ao aparato estatal e ou domina(dor) preconceituoso, perverso e dissimula(dor). Nas minhas experiências (clínicas, na maioria das vezes assumidas, por mim, assim) as micro-ações psico-pedagógicas (des)velam um clima psicológico e social que parece contaminar a todos pelo teor de esperança, cidadania, justiça, opção pelos oprimidos, pelos rejeitados e humilhados, pelos empobrecidos, pelos rotulados por um “pretensso saber”. Por isso, sempre valerá a pena pequenos atos psico-pedagógicos no micro-cotidiano escolar e ou não-escolar, mesmo que sejam “ações-pensares-sentires” isolados e aparentemente solitários. Agir inclusivamente é lutar contra o estatuto de uma verdade única, é lutar contra os estigmas e a noção de que é possível facilmente diferenciar a loucura da sanidade, como se ambos não se misturassem e produzem mais sentidos. Produzir e inventar modos de efetivação de uma psico-pedagogia inclusivista é dizer que elas (as ações) emergem de uma subjetividade de aceitação de si e do outro no mundo, e a permissão de suas expressões nesse mesmo mundo. Para ser sendo inclusivo o educador(a) e ou professor(a) precisar ter interiorizado a inclusão (solidariedade, respeito, ousadia, coragem, humildade, amor, guerreamento, tomadas de decisões corretamente inclusivas etc.). Agir intencionalmente sendo inclusivo é a tarefa do educador(a) engajado psicossocial e politicamente por si e pelo outro, que ensina com paixão/prazer e está sempre aberto às aprendizagens intencionais ou não, bem como aquele que domina os conteúdos e as didáticas.

Nas micro-ações não há nada de alienação, pois em si mesma é enfrentamento e denúncia da angústia do nosso povo (do qual somos parte). Os rejeitados desejam o mínimo e o que lhe é de direito: uma boa educação escolar. Nós também desejamos isso – pelo menos os profissionais da educação comprometidos psicossocial e pedagogicamente.

O “estatuto da loucura” é contra a inclusão, pois esse ato psico-pedagógico contrapõe, ali no cotidiano mesmo, contra a dominação e o controle que se faz sobre “o outro diferente de mim (PINEL, 2003b, 2003c, acesso 19 out. 2006).

No espaço escolar convivem dois componentes fundamentais, que são: o instituído e o instituinte. O instituído são as formas, definidas como normas, sistemas de valores considerados como unificadores das ações na vida e no interior da escola e em todas as escolas. É esse instituído a regra geral que organiza o trabalho educativo, fornecendo os meios materiais e que busca dar linhas de direção à tarefa educativa, de modo que atende aos “anseios” da sociedade estruturada com suas determinações específicas. O instituído é o que está dado, entendido como o sistema explicitado para a organização e condução da educação.

O instituinte tem seu espaço no instituído e dá sentido a ele, enquanto condição de sua existência. O instituído é formado pelas normas estabelecidas, pelos meios e recursos, é a vida cotidiana, o permanente, o premente. Parafraseando Merleau-Ponty (1994, p. 14) o instituído é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo. O instituído, a legislação, por exemplo, não contempla plenamente o mundo-da-vida (*Lebenswelt*). Ele é um horizonte tão amplo que

as próprias pessoas que vivem de forma solidária no mundo têm outras expectativas, outros sonhos.

Nesse meio termo, entre o instituinte e o instituído, está, dialeticamente, o instituindo-se, no processo de discussão, de geração de novos valores, normas e procedimentos. Enfim, temos como condição básica da escola projetada – a escola da nossa utopia pedagógica – a escola vivida, aquela que encontramos historicamente e que, em processo e coletivamente, procuramos transformar.

O instituinte são as pessoas envolvidas na vida da instituição, expressando suas vontades, construindo e reconstruindo espaços de ações num processo interativo no meio em que atuam. É a mundaneidade do mundo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14). O instituído é importante e necessário, porém, é insuficiente. É vazio sem o vigor do instituinte, pois aqui temos abertura do mundo que inesgotável e não possuído.

As pessoas com necessidades especiais estão de alguma forma enraizadas historicamente no mundo-da-vida, que é o mundo que elas recebem ao nascer: é o mundo das [des]crenças, dos [anti]valores, o mundo da [con]vivência inter[in]dependente, ou seja, o mundo que é mundo com sua submissão às injunções e necessidades dos fatos (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14). As pessoas que viveram nessas épocas adversas a uma educação para todos, inclusive pessoas com deficiência apesar de leis, preconceitos, barreiras e adversidades foram solidárias umas com as outras. Assim, como afirma Merleau-Ponty,

O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. “Há um mundo”, ou, antes, “há o mundo”; dessa tese constante de minha vida não posso nunca inteiramente dar razão. Essa facticidade do mundo é o que faz a *Weltlichkeit der welt*, o que faz com que o mundo seja mundo, assim como a facticidade do Cogito não é nele uma imperfeição, mas, ao contrário, aquilo que me torna certo de minha existência. O método eidético é o de um positivismo fenomenológico que funda o possível no real (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14).

A história é experimentada como fazendo parte dos sujeitos. Ela faz parte do ambiente do encontro. As idéias do ser-no-mundo e outro, junto com o tempo, conduzem a historicidade. A pessoa com necessidades especiais por deficiências como situada-no-mundo é um sujeito que vive exatamente a história. Sua liberdade em contexto se torna presente às outras liberdades que vivem a experiência vivida e [con]vivida (*Erlebnis*) não como um mecanismo

defeituoso, porém como pessoas encarnadas e isso se dá na intersubjetividade. Destarte nos exemplifica Jannuzzi que o mundo é experiência [con]vivida, pois,

embora reproduzindo o contexto em que foi produzido, não só quanto à quantidade, mas também quanto à segregação, embora pequena, esta educação, a meu ver, não fez só isso. Isto já foi exposto em relação às instituições pedagógicas junto às psiquiátricas. Em relação à rede comum, também desempenhou, em muitos casos, dependendo naturalmente do profissional que nela trabalhou, uma atenção mais adequada, **uma tentativa de tornar possível a vida do aluno mais prejudicado** [grifo nosso]. Só encontrei relatada uma experiência no período, mas ela serve para ilustrar isso, pelo menos em parte; trata-se do atendimento iniciado em 1915 pelo campineiro Norberto Souza Pinto. Lecionando em escola da periferia da cidade (Cambuí), notou um grupo de crianças que se perpetuava na escola de 1º grau: os eternos repetentes. Com eles organizou uma classe, em sua casa, à noite, durante um ano. Segundo relatou (em entrevista ao jornal Correio Popular, de Campinas, edição de 1º de janeiro de 1967), no ano seguinte, dois terços deles foram restituídos à escola comum para freqüentar o 2º ano. O outro um terço veio a constituir uma escola especial para retardados, ainda hoje existente (JANNUZZI, 2004, p. 65-66).

Quantos professores e professoras que no seu cotidiano, desde os tempos mais imemoriais, já não atuavam como inclusivos? Quantas pessoas que evocam professoras que as marcaram positivamente? Isso é tão cheio de sentido que elas dizem que poderiam ser um outro alguém, uma pessoa mais alienada, mas foi ela (aquela professora) que por diversos motivos marcou cada uma delas. Cidadão Pleno tem lembranças significativas de um dos seus professores quando afirma que “a inclusão era espontânea. Os professores incentivavam muito. Professor Armindo, era um professor muito amigo do aluno”.

Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 3) a ciência virá sempre depois, como uma “expressão segunda” da experiência do mundo que, por exemplo, o Cidadão Pleno ou Norberto Souza Pinto, citado por Jannuzzi (2004, p. 65-66) [con]viveram, pois a ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que mundo vivido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação do mundo. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1994, p. 3) ajuda-me a compreender que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. O mundo que é experiência [con]vivida já está sempre “já aí”, antes de qualquer pensamento filosófico ou científico, como uma presença inalienável, e o meu esforço consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe num certo sentido um estatuto filosófico.

5.4 UMA PARÁBOLA

A parábola do samaritano⁶² não tem a pretensão de ser prova, nem suplanta o trabalho do pensamento argumentativo; ela é, sim, testemunho de “um passado imemorial” (LÉVINAS, 1993, p. 97) ou de uma tradição e de uma experiência. Na parábola percebemos a experiência do vivido e [con]vivido, o mundo das [des]crenças, dos [anti]valores, o mundo da [con]vivência inter[in]dependente, ou seja, o mundo que é mundo com sua submissão às injunções e necessidades dos fatos.

Usando a parábola do Samaritano como metáfora e testemunho posso entender e perceber o “estar com outrem face a face” de Lévinas (2005, p. 32). Nessa parábola o Samaritano é a escória⁶³, é tratado com muitos invólucros, o “não-ser” (DUSSEL, 1977), mas que viu o “rosto do outro” (LEVINAS, 2005, p. 32), o sujeito concreto ou sujeito encarnado (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 85). O Samaritano adota a atitude de sentir-o-outro-dentro-de-si. Vamos lidar com estes conceitos a partir da literatura de cunho religioso.

Certa vez um professor da Lei judaica se levantou e, querendo encontrar alguma prova contra um outro mestre de quem ele não gostava muito, perguntou: — Mestre, o que devo fazer para conseguir a vida eterna? Eles tinham estas questões relacionadas à vida espiritual, as questões metafísicas.

⁶² Bíblia Sagrada, Novo Testamento, Evangelho de Lucas capítulo 10 (página 60) - [25] Um mestre da Lei se levantou e, querendo encontrar alguma prova contra Jesus, perguntou: - Mestre, o que devo fazer para conseguir a vida eterna?

[26] Jesus respondeu: - O que é que as Escrituras Sagradas dizem a respeito disso? E como é que você entende o que elas dizem? [27] O homem respondeu: - “Ame o Senhor, seu Deus, com todo o coração, com toda a alma, com todas as forças e com toda a mente. E ame o seu próximo como você ama a você mesmo”.

[28] – A sua resposta está certa! – disse Jesus. – Faça isso e você viverá.

[29] Porém o mestre da Lei, querendo se desculpar, perguntou: — Mas quem é o meu próximo?

[30] Jesus respondeu assim: - Um homem estava descendo de Jerusalém para Jericó. No caminho alguns ladrões o assaltaram, tiraram a sua roupa, bateram nele e o deixaram quase morto. [31] Acontece que um sacerdote estava descendo por aquele mesmo caminho. Quando viu o homem, tratou de passar pelo outro lado da estrada. [32] Também um levita passou por ali. Olhou e também foi embora pelo outro lado da estrada. [33] Mas um samaritano que estava viajando por aquele caminho chegou até ali. Quando viu o homem, ficou com muita pena dele. [34] Então chegou perto dele, limpou os seus ferimentos com azeite e vinho e em seguida os enfaixou. Depois disso, o samaritano colocou-o no seu próprio animal e o levou para uma pensão, onde cuidou dele. [35] No dia seguinte, entregou duas moedas de prata ao dono da pensão, dizendo: - Tome conta dele. Quando eu passar por aqui na volta, pagarei o que você gastar a mais com ele. [36] Então Jesus perguntou ao mestre da Lei: - Na sua opinião, qual desses três foi o próximo do homem assaltado? [37] Aquele que o socorreu! – respondeu o mestre da Lei. E Jesus disse: - Pois vá e faça a mesma coisa.

⁶³ “Escória” por pertencer a um povo mestiço, por terem misturado-se com babilônicos e árabes; por ter um outro lugar de adoração com imagens de deuses babilônios e árabes combinando com o culto de Israel. A religiosidade praticada pelos samaritanos crescia e os judeus sentiam repugnância em manter relações sociais e religiosas com os samaritanos. Não permitiam a adoração deles no Templo de Jerusalém.

Esta história aconteceu nas terras da Palestina há muitos milênios atrás. Então o mestre respondeu: — O que é que os nossos textos sagrados dizem a respeito disso? E como é que você entende o que eles dizem? Como você percebe toda esta vivência? Como você é mediado pelas suas experiências (você mesmo), pelo outro, pelas suas leituras e seus relacionamentos (o mundo)?

O professor da lei respondeu: — “Ame o Senhor, seu Deus, com todo o coração, com toda a alma, com todas as forças e com toda a mente. E ame o seu próximo como você ama a você mesmo”. — A sua resposta está certa! — disse o mestre. — Faça isso e você viverá. Veja que o mestre não qualificou a vida de “eterna”. Apenas vida.

Porém o professor da Lei querendo complicar o outro, perguntou: — Mas quem é o meu próximo? Uma outra pergunta seria: “sou eu um próximo”? Como *ser sendo*, sou para outros que no mundo estão e são? Queria buscar limites na sua postura de amar. Então o seu próximo seria outro da mesma classe que ele, outro igual a ele. Ele vê o outro a partir de si mesmo.

Como mestre da lei dado às coisas da religião, dos rituais, do templo era extremamente exclusivista; as regras religiosas estavam acima dos instintos e das vivências humanitárias.

Então o mestre continuou assim: – Um homem estava descendo de Jerusalém para Jericó. No caminho alguns ladrões o assaltaram, tiraram a sua roupa, bateram nele e o deixaram quase morto.

Os homens envolvidos na história são claramente judeus. Os professores do diálogo são judeus e o herói da história é um judeu que se misturou com outros povos por isto passou a ser discriminado, rotulado e posto num invólucro – um samaritano. Os samaritanos e os judeus possuíam nesse conto quatro séculos de brigas e discriminações.

Surgem os ladrões que no relacionamento com o outro agem olhando o outro como alguém que possui algo que pode ser tomado. É assim que eles [con]viviam: o que é teu é meu e eu tomarei. O outro não é um próximo a ser amado, ou a ser sentido dentro, é um meio para obter coisas. O que eu posso tirar de uma pessoa com “deficiência”? O que posso roubar dela? Se não posso tirar nada então não há nada também a ser feito por ela, não há porque senti-la dentro de mim.

Voltando à estrada. Um sacerdote (alguém com a mesma formação religiosa e acadêmica de um dos mestres do diálogo) estava descendo por aquele mesmo caminho. Quando viu o homem, tratou de passar pelo outro lado da estrada. Também um levita (com a mesma formação religiosa e acadêmica do sacerdote) passou por ali. Da mesma forma olhou e foi embora pelo outro lado da estrada. Lévinas me faz refletir que “passar ao largo” é a “incompreensão que deriva da preguiça ou da frieza com que passamos, indiferentes, um ao lado do outro”. Rolando afirma que:

A oposição implica, de fato, numa resistência. Não porque o outro se apresente como força ou hostilidade: pode ser inerme, indefeso, nu, mas na sua nudez é resistência, enquanto oposição que não se deixa absorver, reconduzir à unidade. Trata-se de uma resistência ética e não física. Por isso, o tirano foge do face-a-face, da dimensão mais original que é a ética (ROLANDO, acesso 20 out. 2005).

Nos textos sagrados havia o seguinte ensino que o sacerdote e o levita sabiam: “Somente se tocassem num cadáver é que os fariam imundo devido as leis cerimoniais”⁶⁴. Só teriam absoluta certeza de conservar sua pureza cerimonial se deixassem o homem como estava. Mas também poderia ter certeza de que não omitiriam o cuidado a uma pessoa com necessidades somente pelo simples fato de ir até ele. Mas, assim não fizeram.

Foram para o outro lado da estrada e deliberadamente evitaram qualquer possibilidade de se verem face-a-face. Deixaram-no onde estava, no seu sofrimento e na sua necessidade. É o encontro de corpos em forma de recusa que afasta as existências e cava o hiato interpessoal. Sartre até os últimos anos antes de sua morte dizia que “o ser-para-o-outro é impossível” (SARTRE, 1997, p. 289 ss), mas em outra obra Sartre abre-se à esperança de um mundo não definitivamente fechado: “o outro é indispensável à minha existência tanto quanto, aliás, ao conhecimento que tenho de mim mesmo” (SARTRE, 1978, p. 16) e Hegel diz: “cada consciência procura a morte do outro” (ARDUINI, 1989, p. 21). É no diálogo das corporalidades que se constitui o ser-no-mundo. É através das corporalidades humanas inter-relacionadas que o mundo adquire sentido e se espraia em forma de linguagem. O mesmo dilema pertence aos dois: sacerdote e levita. Dois religiosos, um testemunho duplo, que os professores da lei não sabiam quem era o próximo. É assim que eles [con]viviam – sacerdote e do levita: o que é meu é meu e eu guardarei.

⁶⁴ Bíblia Sagrada, Antigo Testamento, Levítico capítulo 21. verso 1 e seguintes (pág. 83) [1] O SENHOR Deus mandou Moisés dizer o seguinte aos sacerdotes, que são descendentes de Arão: — **Que nenhum sacerdote fique impuro por tocar no corpo de um parente morto** [grifo nosso], [2] a não ser no caso de parentes chegados, isto é, a mãe, o pai, o filho, a filha, o irmão [3] ou a irmã solteira que more com ele.

Mas um samaritano que estava viajando por aquele caminho chegou até ali. Quando viu o homem ficou com misericórdia (é do reino da afetividade, vem do coração) dele. Então chegou perto dele, limpou os seus ferimentos com azeite e vinho e em seguida os enfaixou. Depois disso, o samaritano colocou-o no seu próprio animal e o levou para uma pensão, onde cuidou dele. Como afirma Lévinas (2005, p. 269) o samaritano faz uma inversão do “em-si”, do “para si” e do “cada um por si” em um eu ético. O samaritano prioriza o “para o outro”. É uma reviravolta radical do outro como meu inferno (Sartre) por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem irrecusável e incessível. Esse novo giro radical produzir-se-ia no que Lévinas chama de “encontro do rosto de outrem”.

É na relação intersubjetiva (Husserl, 5ª meditação) do eu ao outro, que esse acontecimento (Lévinas) ético, amor e misericórdia, generosidade e obediência, conduz ou eleva acima do ser. “O rosto é o que não se pode matar, ou pelo menos, aquilo cujo sentido consiste em dizer: tu não matarás” (LÉVINAS, 1982, p. 79). É o olhar do outro a impedir qualquer conquista, ou melhor, de acordo com a importante especificação de transcendência e inteligibilidade, o “farás tudo para que o outro viva” (LÉVINAS, 1982, 32). Como se o samaritano perguntasse: no rosto do outro há uma presença, uma superioridade, o que posso compreender?

O Tu não matarás é a primeira palavra do rosto. Ora, é uma ordem. Há no aparecer do rosto um mandamento, como se algum senhor me falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto de outrem está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo. E eu, que sou eu, mas enquanto “primeira pessoa”, sou aquele que encontra processos para responder ao apelo (LÉVINAS, 1982, p. 81).

Então eu digo a Lévinas: sim! No caso do Samaritano, sim! Mas noutros, o encontro com o outro pode acontecer ao contrário, se dá a violência, o ódio, o [pré]conceito, o desprezo, o passar longe, o virar o rosto e o não educar. Lévinas responde:

Claro. Mas penso que, seja qual for a motivação que explique esta inversão, a análise do rosto [...], com o domínio de outrem e da sua pobreza, com a minha submissão e a minha riqueza, é a primeira. É o pressuposto de todas as relações humanas. [...] Respondo que é o fato da multiplicidade dos homens e a presença do terceiro ao lado de outrem que condicionam as leis e instauram a justiça (LÉVINAS, 1982, p. 81).

O Samaritano via-se diante do único *Logos* que [pré]existe, que é o próprio mundo, de que ele faz parte, e nenhuma hipótese explicativa é mais clara do que o próprio ato pelo qual ele retoma este mundo inacabado para tentar totalizá-lo e pensá-lo. Quando as corporalidades existentes travam relacionamento, que se forma um universo que constitui como um mundo-

da-vida, intersubjetivo, comunitário e solidário. O diálogo corporal mediatiza o intercâmbio mais amplo com o universo cósmico e histórico. O encontro de corpos perfaz a mútua inserção significativa de vidas. É um encontro que perpassa o acolhimento recíproco. Na fala de Jaspers o samaritano é pedagogia existencial (ARDUINI, 1989, p. 21). Mas, o leitor poderá perguntar: mas o outro não é também responsável a meu respeito?

Talvez, mas isso é assunto dele. Um dos temas fundamentais, de que ainda não falamos, [...], é que a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. – A recíproca é assunto dele. Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou **sujeito** [grifo do autor] essencialmente neste sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoiévsky: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros”. Não devido a esta ou àquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros (LÉVINAS, 1982, 90-91).

Aqui o mestre traz a lição do amor verdadeiramente sentido e vivido, que se dá na forma de reaprender a ver o amar aos seres humanos. O conhecimento é em todas as suas configurações uma vivência psíquica: é conhecimento do sujeito que conhece.

No dia seguinte, o samaritano entregou duas moedas de prata ao dono da pensão, dizendo: - Tome conta dele. Quando eu passar por aqui na volta, pagarei o que você gastar a mais com ele. Estamos diante outra forma de [con]viver, do homem samaritano: o que é meu é teu também e eu lhe darei.

O efeito de introduzir um samaritano é devastador. Para aquele professor da lei não havia samaritano bom. Se um samaritano tocasse no corpo de um judeu, mesmo casualmente ou de maneira rápida, o judeu se considerava impuro. Ao chegar em casa passaria por um ritual de purificação. A sombra de um samaritano seria o suficiente para estragar uma comida, tornando-a impura aos olhos de um judeu. Um samaritano seria a última pessoa de quem se poderia esperar misericórdia, alguém que soubesse quem é o próximo. Mas este homem cuidou daquele com necessidades naquele momento. E o seu cuidar só terminou quando colocou o homem num abrigo seguro. Pagou a hospedaria com dois denários por conta, sendo que bastariam 1/12 de um denário, que corresponderiam a um mês de hospedagem. Não foi tudo, quando voltasse pagaria qualquer gasto a mais que o hospede tivesse.

Então o mestre perguntou ao professor da lei: — Na sua opinião, qual desses três foi o próximo do homem assaltado? — Aquele que o socorreu! — respondeu o professor da lei. E o mestre conclui: - pois vá e faça a mesma coisa.

O professor da lei não conseguiu falar a odiada palavra “samaritano”. Observe que ele evitou dizer “foi o samaritano”, preferindo a fórmula longa “o que usou de misericórdia para com ele”. Não consegue se ver no lugar do outro. Não tem o outro dentro de si. O estar diante do próximo é o não perguntar. Vê a necessidade e ajuda. Só isso. Nada se opõe ao cuidar. Nem o fato de ser de outro povo, inimigo ou estranho. A única lei que vigora neste campo é a de sentir as necessidades e/ou os limites alheios. O próximo autêntico cuida sem perguntar, nem exigir, sem procurar causa ou recompensa.

O mundo “tem seu horizonte temporal infinito nos dois sentidos”, (LYOTARD, 1967, p. 23) seu passado e seu futuro, conhecidos e desconhecidos, imediatamente vividos e privados de vida. “Enfim este mundo não é meramente um mundo de coisas, mas na mesma forma imediata, como um mundo de valores (beleza e feiúra, gratidão e ingratidão e de bens como mesa, computador, livros, caneta, papel), um mundo prático (são os objetos que estão “aí a diante” para os quais eu me volto ou não). Assim como me volto para as meras coisas, também para as pessoas e animais do meu entorno. São meus amigos ou inimigos, meus servidores, chefes, estranhos ou parentes e assim por diante (HUSSERL, 1992, § 27, p. 66, tradução nossa). Mas, esse mundo contém igualmente um âmbito ideal: se me dedico presentemente à aritmética esse mundo aritmético está ali para mim, diferente da realidade natural na medida em que ele só está ali para mim enquanto tomo a atitude do matemático, ao passo que a realidade natural sempre está ali. Enfim, o mundo natural é também o mundo da inter-subjetividade.

A tese natural, contida implicitamente na atitude natural, é aquilo que permite que eu “descubra (a realidade) como existente e a acolha, como ela se dá a mim, igualmente existente” (HUSSERL, 1992, § 32, p. 73, tradução nossa). É evidente que posso pôr em dúvida os dados do mundo natural, recusar as informações que dele recebo, distinguir, por exemplo, aquilo que é “real do que é “ilusão”. Mas essa dúvida “não altera nada na posição geral da atitude natural” (HUSSERL, 1992, § 32, p. 73, tradução nossa); ela nos faz aceder a uma apreensão desse mundo existente mais “adequada”, mais “rigorosa” do que a que nos dá a percepção imediata; funda a superação do perceber pelo saber científico, mas nesse saber a

tese intrínseca à atitude natural se conserva, pois não há ciência que não postule a existência do mundo real do qual é ciência.

“Portanto, o mundo natural, o mundo no sentido habitual da palavra, está constantemente para mim aí, enquanto me deixo viver naturalmente” (HUSSERL, 1992, § 28, p. 67). Para compreender e ampliar os meus horizontes, Husserl afirma para pormos...

fora do jogo a tese geral inerente a essência da atitude natural. Colocamos entre parêntesis todas e cada uma das coisas abarcadas no sentido ôntico por essa tese, assim, pois, este mundo natural inteiro, que está constantemente “para nos aí adiante”, e que seguirá permanentemente aí adiante, como “realidade” de que temos consciência, ainda que nos dê para colocá-la entre parêntesis. [...] desconecto todas as ciências referentes a este mundo natural, por sólidas que me pareçam, por muito que as admire, por pouco que pense em opor-me o mínimo contra elas; eu absolutamente não faço nenhum uso de suas afirmações válidas (HUSSERL, 1992, § 32, p. 73).

Esta parábola aponta para vários sujeitos. Não é o indivíduo. O samaritano (sujeito) que está apontando uma origem, uma gênese⁶⁵ aberta, criando uma generatividade, isto é, uma abertura para o futuro. É o sujeito que se origina solidariamente e intersubjetivamente. O sujeito nasce sempre como sujeito intersubjetivo, essa é a gênese. Esse sujeito que nasce intersubjetivamente se desenvolve generativamente e vai se constituindo num mundo cada vez mais solidário. Ao contrário, se a pessoa permanecer na dimensão estática ou descritiva, a tendência será não reconhecer essa gênese intersubjetiva e nem se abrir para uma generatividade. Na parábola o professor da lei só percebe a descrição estática, o imediato da vida, a tendência é da manutenção. Ele não vê as possibilidades criadoras da gênese ativa, por ser criadora e de generatividade. Ele tipifica a pessoa que pensa o imediato, o estático é o definitivo. Esse é o problema da lei, e diante dela não tem como se perguntar pela origem e nem pelo fim. Como fica preso a uma normatização, não percebe o outro como um ser humano dinâmico diante de sua face.

Lembro-me de um exemplo que me chamou a atenção. Está na pesquisa de Paulo Colodete (2004), pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFES que tratou do caso da menina chamada Hyngridi. O texto interpreta um encontro com o outro cheio de sentido. O dinâmico surge, às vezes, na “tempestade” que toda estrada oferece e notadamente no encontro que se deu com a notícia de Hyngridi que “[...] [co]moveu-me em

⁶⁵ Ver item 5.6 Proposições provisórias sobre estática, gênese e geração (p. 134).

dois sentidos: no de emocionar-me e no de mover-me junto a ela e à equipe [...] penso/sinto que a dor do outro não pode cair no lugar comum, por isso tal cena (diante da pessoa, a dor dela) sempre está a provocar-me e evocar-me indignação” (COLODETE, 2004, p. 22-23 e 30). Dentro do carro do atendimento, o sujeito/enfermeiro/pesquisador que é parte de uma equipe reflete esta situação de violência e abuso do outro coletivamente, mas como o Samaritano, que possivelmente se deparou com outros casos de assalto e espancamento por aquelas estradas, se “incomoda”. Essa equipe especificamente diante dessa menina se incomoda muito e como pessoa o pesquisador se emociona. Ele chega “a ponto de”, isto é, Hyngridi imprime suas marcas como ser humano.

Ainda em Colodete (2004, p. 24), o encontro com o outro é possível. É chamado e se aproxima. É a consciência intencional. Não suspende os [pré]conceitos: “por que fizeram isto com ela”? Mas no encontro, que é significativamente emotivo o outro evoca, provoca, faz sentir, é visível e Hyngridi é transformada num ser de necessidades, num ser luta[dor]. Ela evocava a criança que todos foram. Ela é o outro, que não foi para sua prima e um outro adulto, que não se viam na menina, se isolaram totalmente a ponto de não vê-la, de passar ao largo de sua alegria, de sua ludicidade de comer uma carne saborosa⁶⁶. O sujeito da Educação (Especial) é este outro que evoca e provoca as minhas possibilidades humanas. Apresento aqui [pré]conceitos que são necessários suspender nos relacionamentos com os sujeitos.

A pessoa com deficiência não é somente um ser-para-o-sujeito-pensante, mas também e principalmente um ser-para-o-olhar, que de outra maneira não o reconhece. O outro se põe na extremidade do olhar. Toda a percepção é uma comunhão (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 429). Ele chama o percebido como uma unidade de valor (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 430). E o percebido terá sempre o percebedor, o em-si-para-nós. Porque no mundo real o sentido e a existência são um, pois no real o sentido investe e penetra profundamente a matéria. Diferentemente de Descartes, que descreve o ser como partes estanques, Merleau-Ponty vê o todo, a completude:

Não somos “uma reunião de olhos, de ouvidos, de órgãos táteis com suas projeções cerebrais (...) Assim como todas as obras literárias (...) são casos particulares nas permutas possíveis dos sons que constituem a linguagem e de seus signos literais, da mesma maneira as qualidades ou sensações representam os elementos dos quais é feita a grande poesia de nosso mundo (Umwelt). Mas tão seguramente quanto alguém que só conhecesse os sons e as letras de forma alguma conheceria a literatura e não

⁶⁶ A história acontece num churrasco em família.

apreenderia seu ser último, mas absolutamente nada, da mesma forma o mundo não é dado, e nada dele é acessível àqueles a quem as “sensações” são dadas”. O percebido não é necessariamente um objeto presente diante de mim como termo a conhecer, ele pode ser uma “unidade de valor” que só me está presente praticamente. Se retiraram um quadro de um cômodo que habitamos, podemos perceber uma mudança sem saber qual. É percebido tudo aquilo que faz parte de meu ambiente, e meu ambiente compreende “tudo aquilo cuja existência ou inexistência, cuja natureza ou alteração contam para mim praticamente”: a tempestade que ainda não caiu, da qual eu não saberia nem mesmo enumerar os signos e que nem mesmo prevejo, mas para a qual estou “provido” e preparado; a periferia do campo visual que o histérico não apreende expressamente, mas que todavia co-determina seus movimentos e sua orientação; o respeito dos outros homens ou essa amizade fiel que eu nem mesmo percebia mais, mas que estavam ali para mim, já que me deixam em dificuldades quando se retiram (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 430).

Ressaltamos que o *eidós* (sentido) é no sujeito uma unidade de valor. A esse respeito na obra a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1994, p. 339) aprofunda esta perspectiva partindo do sujeito como unidade de valor, uma pessoa com sensibilidade (afetividade, coração), vida (alma), corpo (força, encarnação) e cognição (entendimento), é uma pessoa também situada, pois ele é alguém que vive algo e sabe aquilo que vive e sua alma está presente em cada parte do seu corpo, eu completo dizendo que assim é porque ele é alma vivente.

Para a fenomenologia a sensibilidade e a percepção são idênticas no sujeito. É também sua essência, ou melhor seu *eidós*. Chauí (2000, p. 122-124) aponta que o que é percebido pelo sujeito é qualitativo, significativo, estruturado e está no que é percebido como sujeito ativo, isto é, dá ao percebido novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte da vida e o sujeito interage com o mundo e com outros sujeitos. Na comunicação com outros sujeitos a percepção (o sensível, o afeto) é percebida como *eidós*. Como depende da sócio-historicidade, e da sua intersubjetividade do sujeito este campo é chamado de perceptivo: campo perceptivo ou nos termos de Merleau-Ponty (1994, p. 95-96): “campo fenomenal”. O campo fenomenal envolve significações visuais, tácteis, olfativas, gustativas, sonoras, motrizes, especiais, temporais e lingüísticas. A percepção é uma conduta vital, pois parte da estrutura de relações entre nosso coração⁶⁷ (afeto, sensibilidade, percepção, núcleo ou o centro do sujeito na linguagem de Pascal) está ligada ao nosso corpo e o mundo.

Conhecemos a verdade não só pela razão, mas também pelo coração; é

⁶⁷ Pascal relativiza a certeza puramente racional e matemática: “Conhecemos a verdade, não só pela razão, mas também pelo coração” (PASCAL, 1961, n.º 282). Com o coração, de maneira perceptiva, conhecemos o campo fenomenal que envolve significações visuais, tácteis, olfativas, gustativas, sonoras, motrizes, especiais, temporais e lingüísticas.

desta última maneira que conhecemos os princípios, e é em vão que o raciocínio, que deles não participa, tenta combatê-los. [...] Sabemos que não sonhamos; por maior que seja a nossa impotência em prová-lo pela razão, essa impotência mostra-nos apenas a fraqueza da nossa razão, mas não a certeza de todos os nossos conhecimentos, como pretendem. Pois o conhecimento dos princípios, como o da existência de espaço, tempo, movimentos, números, é tão firme como nenhum dos que nos proporcionam os nossos raciocínios. E sobre esses conhecimentos do coração e do instinto é que a razão deve apoiar-se e basear todo o seu discurso. (O coração sente que há três dimensões no espaço e que os números são infinitos; e a razão demonstra, em seguida, que não há dois números quadrados dos quais um seja o dobro do outro. Os princípios se sentem, as proposições se concluem; e tudo com certeza, embora por vias diferentes.) E é tão inútil e ridículo que a razão peça ao coração provas dos seus princípios primeiros, para concordar com eles, quanto seria ridículo que o coração pedisse à razão um sentimento de todas as proposições que ela demonstra, para recebê-los.

Essa impotência deve, pois, servir apenas para humilhar a razão que quisesse julgar tudo; mas não para combater a nossa certeza, como se apenas a razão fosse capaz de nos instruir. Prouvesse a Deus que, ao contrário, nunca tivéssemos necessidade dela e conhecêssemos todas as coisas por instinto e por sentimento! Mas a natureza recusou-nos esse bem e só nos deu, ao contrário, muito poucos conhecimentos dessa espécie; todos os outros só podem ser adquiridos pelo raciocínio (PASCAL, 1961, n.º 282).

Merleau-Ponty (1994) usa a palavra “percepção”; Pascal (1979) usou “coração”; Chauí (2000) afirma que sensação e percepção têm o mesmo sentido. Portanto, “coração” envolve no sujeito toda a personalidade, sua história pessoal, seus desejos e paixões. A percepção é algo desvelado no sujeito que é o seu *eidós* como maneira de estar e ser no mundo. Percebe-se as coisas como instrumentos ou como valores, reage-se positiva ou negativamente a cores, odores, sabores, texturas, distâncias, tamanhos e muitas outras coisas do mundo. O mundo é percebido/sentido qualitativamente, afetivamente e valorativamente. Quando percebemos uma outra pessoa, por exemplo, uma pessoa com deficiência, não temos uma coleção de sensações e partes que estejam “faltando” do seu corpo, ou de sua mente, mas a percebemos em sua totalidade e por essa relação do “coração” construímos um relacionamento com ela.

A carta, citada abaixo de uma mãe que vive na Argentina ilustra a relação com o mundo percebido/sentido:

Estou procurando imaginar vocês agora; entre o medo, a angústia, a dor, a raiva, a rejeição... Isso não é difícil para mim, eu estive bem ali no lugar de vocês. Diante de meus olhos desfilarão os mesmos sentimentos, os mesmos medos.

Vocês tiveram um filho com Síndrome de Down, um “mongólico”. Que palavra! Bate em cima e dilacera. E nessa voragem esqueceram uma coisa muito importante; **tiveram um filho, um bebê, uma pessoa que precisa de vocês**, e que até agora não entende muito porque vocês estão fazendo uma cara dessas. Qual a razão do pranto da mamãe o desespero de papai.

Se até há muito pouco tempo atrás tudo estava perfeito. Não consegue compreender de maneira nenhuma o que aconteceu, que foi que fez com que seu mundo de afetos desmoronasse. Ele está ali sozinho, esperando por vocês. Vão ter de ser vocês que terão de reconhecer nele o filho que vocês têm. É você, a mamãe dele, ser único e insubstituível que, tendo-o nos braços, vai conseguir acalmá-lo e conter sua angústia. De agora por diante vai ser um aprendizado mútuo. Este bebê “menos que perfeito” que vocês tiveram - é seu. Com certeza vai ter o riso do papai ou o jeitinho da mamãe. E com quem vai parecer se não com vocês? **São vocês que estão encarregados de apresentá-lo ao mundo.** Sei bem, não será uma tarefa fácil, mas não será impossível por causa disso. Como o mundo olhará para ele, então? Com os mesmos olhos com que vocês olhem para ele. Porque vocês são o seu primeiro mundo. Vocês são tudo para ele neste momento. Tudo dependerá de vocês, portanto. Se vocês virem nele um ser com futuro, se o educarem com a certeza de que é uma pessoa com possibilidade de desenvolvimento, digna de ser feliz, capaz de querer bem e ser querido, de viver a vida e de passar por ela e não que ela a vida passe por ele, vocês lhe darão a oportunidade de se converter num ser humano completo, digno, livre e, sobretudo, feliz. Aprenderão que sua relação com ele o com qualquer pessoa não passa pelo seu **coeficiente intelectual**, (grifo nosso) nem por seus olhos amendoados, ou suas mãos ou rosto, mas fundamentalmente por uma **relação** (grifo meu) de amor e, a partir disso, pode-se conseguir tudo. Vocês vão ficar sabendo que embora os sucessos dele demorem a chegar acabarão chegando e vocês ficarão cheios de felicidade com seu primeiro sorriso, suas primeiras palavras, seus primeiros passos... E chegará o dia em que vocês se verão refletidos em seu filho e se sentirão orgulhosos de tê-lo. E compreenderão que o mundo não acaba, não para, nem se destrói porque nasceu, mas, ao contrário, o mundo começa agora porque sempre a gente renasce, hoje e todos os dias, a partir dele e com ele... (REDE SACI, acesso 08 de set. de 2005).

Merleau-Ponty (1994, p. 111) destaca o corpo, pois ele é “sujeito encarnado”, ele é observável, o corpo tem uma energia específica dos nervos, que concede ao organismo o poder de transformar o mundo físico; assim como “atribui aos aparelhos nervosos a potência oculta de criar as diferentes estruturas de nossas experiências (...)”. E uma maneira contingente de se apresentar a nós, porque é percebido constantemente, sua presença é de tal tipo que ela não ocorre sem uma ausência possível (1994, p. 134). Portanto, o corpo não é um objeto do mundo, mas é o meio de nossa comunicação com ele, mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizontes de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante (1994, p. 136-137). A espacialidade e o movimento do corpo não estão limitados ao corpo e sua mecânica ou a consciência, eles só podem ser paralelos (1994, p. 176). Nesse sentido,

A experiência do corpo nos faz reconhecer uma imposição do sentido que não é a de uma consciência constituinte universal, um sentido que é aderente a certos conteúdos. Meu corpo é esse núcleo significativo que se comporta como uma função geral e que, todavia existe e é acessível à doença (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 203-204).

Nesse sentido o corpo é o núcleo do sujeito e no que se refere ao corpo, Lévinas (1992, p. 89) ressalta que o “seu rosto, o expressivo no outro (e todo o corpo humano é, neste sentido mais ou menos, rosto), fosse aquilo que me manda servi-lo”. O especificamente rosto é o que não se reduz a ele. “Aqui o rosto é sentido só para ele. Tu és tu. Neste sentido, pode dizer-se que o rosto não é **visto** [grifo do autor]” (LÉVINAS, 1982, p. 78).

Compreendemos que o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 227). Meu corpo poderá se fechar ao mundo encerrando-me numa vida anônima, mas meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. Por esse prisma Merleau-Ponty afirma que,

Dizer que tenho um corpo é então uma maneira de dizer que posso ser visto como um objeto e que procuro ser visto como sujeito, que o outro pode ser meu senhor ou meu escravo, de forma que o pudor e o despudor exprimem a dialética da pluralidade das consciências e que eles têm sim uma significação metafísica (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 231).

Não é tão simples amar (cuidar) uma pessoa com deficiência porque o que possuímos não é apenas um corpo, mas um corpo animado por uma consciência e, não se ama um(a) louco(a), exceto se já a amássemos antes de sua loucura. Portanto, a “importância atribuída ao corpo, as contradições do amor ligam-se a um drama mais geral que se refere à estrutura metafísica de meu corpo, ao mesmo tempo objeto para o outro e sujeito para mim” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 231). A relação dessa estrutura metafísica (a emergência de um além da natureza), não está localizada no plano do conhecimento: ela começa na abertura a um “outro”, ela está em todas as partes se faz presente nas relações com o outro, que também é o outro da emancipação, quando por não tê-lo amado antes, não o vejo em sua totalidade: pessoa completa, inteira. Portanto, na minha percepção não se desvela o outro como afetos, vida, corpo e cognição. Ele não foi, a priori pessoa do meu querer bem, da minha ação pedagógica, do meu cuidado. É preciso ir em direção a pessoa para o bem-querer⁶⁸ se dar. Corroborando a esse respeito Merleau-Ponty (1994, p. 232) pontua que “a dialética não é uma relação entre pensamentos contraditórios e inseparáveis; é a tensão de uma existência em direção a uma outra existência que a nega e sem a qual, todavia, ela não se sustenta”.

⁶⁸ Segundo Bonamigo (1997, p. 29) O bem-querer é uma exigência e uma condição que se impõe a qualquer ser humano, sobretudo àqueles cujo mister é lidar com as coisas humanas nas pessoas concretas. Podemos dizer que é um abrir-se para vivenciar generativamente o humano, onde conhecimentos estáticos não são o suficiente, mas o [con]viver.

Esse corpo se desvela/revela como expressão e fala. Merleau-Ponty descrevendo o fenômeno da fala e o ato expresso de significação ultrapassou definitivamente a dicotomia entre o sujeito e o objeto, e afirma que:

A partir do momento em que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um instrumento, não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos semelhantes (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 266).

O corpo não se reduz a uma propriedade do sujeito. Possui totalidade humana. Não é um instrumento do homem. É modo de ser da pessoa. Afirma Merleau-Ponty que o corpo exprime a existência total, não que seja um acompanhamento externo, mas porque realiza-se nele. A esse respeito, Merleau-Ponty lembra que não posso dizer que tenho meu corpo, mas que **sou o meu corpo**. Assim como não posso dizer que tenho minha alma, mas que sou minha alma. A minha alma é o meu corpo vivo. O corpo diz fenomenologicamente o todo do meu ser. É nele que se manifestam a consciência, o pensamento (*cogitatio*), a intenção profunda, a liberdade, o projeto de vida, a necessidade e aspiração, o acolhimento e a recusa, a dor e o júbilo, o amor e a crueldade, a súplica e a prepotência. O corpo é palavra somática.

Quando alguém morre pelo outro, ou doa parte de si mesmo, do seu próprio corpo, temos aí uma palavra contundente. A expressão radical da fala é o dar a sua própria vida pelo outro.

5.5 O “EIDOS” COMO DOAÇÃO ORIGINÁRIA

É necessário também interrogar a percepção humana de pessoas com necessidades educacionais especiais, que assim como os demais seres humanos, não é possível reduzi-las a dimensão reflexiva. No sujeito busco o seu *eidos* (Wesenschau) – o seu desvelar como sujeito da Educação, num processo dinâmico, permanente e constitutivo. Lyotard define bem o que é *eidos*:

A essência se experimenta, pois (está) numa intuição vivida; a “visão das essências” (Wesenschau) não possui qualquer caráter metafísico, a teoria das essências não se enquadra num realismo platônico em que a existência da essência seria afirmada, a essência é somente aquilo em que a “própria coisa” me é revelada numa doação originária (1967, p. 19).

O *eidos* é o sentido, o que é me dado, partida para uma compreensão intencional. A partir do momento que essa base se dá, mostrando mais alguma coisa além dela, tal revelação torna-se o *eidos* com o qual vou compreender intencionalmente a própria coisa. A medida que algo se constitui para mim, e esta constituição é o *eidos*, eu devo corrigir constantemente a observação, sem que os resultados sejam destituídos de valor científico. Lyotard continua:

Tratava-se exatamente, como o queria o empirismo, de voltar “às próprias coisas” (zu den Sachen selbst), de suprimir toda opção metafísica. Mas o empirismo era ainda metafísico quando confundia essa exigência do retorno às coisas com a exigência de fundar todo o conhecimento na experiência, considerando como conhecimento indiscutível que só a experiência nos dá as próprias coisas: há um preconceito empírico, pragmatista. Na realidade, a última fonte de direito para qualquer afirmação racional está no “ver” (sehen) em geral, isto é, na consciência doadora originária (Ideen). Não pressupomos nada, diz Husserl, “nem mesmo o conceito de filosofia”. E quando o psicologismo pretende identificar o *eidos*, obtido pela variação, com o conceito cuja gênese é psicológica e empírica, respondemos apenas que, se ele quer se limitar à intuição originária tomando-a como sua lei, seus conhecimentos a respeito são menores do que ele pretende (Lyotard, 1967, p. 16-17).

Portanto, como não quero simplesmente desenvolver um discurso sobre os fatos, que afasta os sujeitos dos sujeitos, busco na fenomenologia o meu marco teórico. É a intencionalidade que aponta para o pensado enquanto vivido. Não tenho um objeto, na perspectiva cartesiana, que é um objeto como uma coisa (*res extensas*) que é o pensado (*res cogitans*), enquanto experienciado, mas tenho sim, sujeito/colabora[dor] que também é intencionalidade na relação com o sujeito/pesquisa[dor]. O sujeito que é pesquisado é também agente da verdade. Nessa intencionalidade todo “*ego*” é um “*ego-com*”, portanto, intersubjetivo. O “*ego*” é transcendental, pois é a pura intencionalidade, e ela é movimento. O “*ego*” para Husserl não prescinde da existência do outro e das reduções fenomenológicas de pôr entre parênteses as teorias [pré]concebidas, de ver o que é dado e como um outro “*ego*” nessa relação vou percebendo o sentido.

Se o sujeito for entendido de forma cartesiana então ele poderá ser definido por critérios médicos, patológicos, mas para ser sujeito em profundidade é preciso lançar mão da “ciência do espírito” (*Geistwissenschaften*), o sentido do ser sujeito com necessidades especiais; ser sujeito da experiência vivida *ser sendo* (ente) no mundo com necessidades especiais. Este não é o sujeito do observável: alegria ou medo, estar presente, estar envolvido, ser um estudante; ou sentido de algum tipo de experiência para pessoas num dado ambiente.

Quando eu olho o sujeito da Educação (Especial) a partir do meu “*quefazer*” pedagógico, estou no lado observável: como eu o ensinarei? O que eu farei? Como ele vai escrever? Como vai se comportar na sala? Qual será sua nota? Terei apoio? Como o outro professor realiza o seu “*quefazer*” em casos assim? Então, desta maneira, o sujeito sempre será um objeto, não o sujeito na relação com outros sujeitos. Penso no meu sucesso com ele. Porém, o qualificável, o fenomenológico-existencial me leva a “ciência do espírito”, ao ser no mundo, ao mundo-da-vida. O que é e como é ser esta pessoa com a qual sou levado a pensar nos meus modos de ser e cuidar? Na perspectiva fenomenológico-existencial o sujeito será o sujeito: uma pessoa com toda a sua complexidade numa relação intersubjetiva.

Ao compreender isso aí estou destacando a necessidade que o *cogito* para a fenomenologia tem da alteridade. Enquanto para Descartes a fundamentação do conhecimento estava em deus (idéia inata), para Husserl a fundamentação enquanto universalidade está na intersubjetividade. É muito interessante aqui completar os enfoques do outro com a reflexão de Bonamigo (1997), Lévinas (1982, 1984, 2005), Merleau-Ponty (1994) e Pinel (2002, 2003, 2005b) e que se situam com os referenciais fenomenológicos existenciais. Trata-se de pensar a intersubjetividade como movimento do sujeito encarnado para o encontro com o outro. Essas duas diretrizes, em meu entender, terão concretude no mundo-da-vida (*Lebenswelt*) que é comunitário, intersubjetivo e anterior a toda representação científica.

Descartes “abriu” o portal da transcendentalidade a partir da dúvida metódica. Com a expressão “portal da transcendentalidade” pontuo que as descobertas e estudos de Descartes fazem parte dos movimentos da gênese e da generatividade na construção da fenomenologia husserliana. A partir dela uma significativa abertura é feita, mas Descartes limita-se ao “*cogito*”, limita-se a uma das dimensões humanas, e nesta abertura, neste portal não visou o todo da intencionalidade, como nos aponta Husserl. Descartes não explorou as possibilidades de sua descoberta. Ele enxergou o sujeito da experiência e o viu separado do objeto. Para Descartes o ser é “*res cogitans*” – coisa pensante e que ao olhar para fora de si, depara-se com “*res extensa*” – coisa material (o corpo) que pressupõe a “*res infinita*” – deus, que é o outro mediador entre duas certezas: a de que sou coisa pensante e a outra certeza de que tenho realmente um corpo. A “*res infinita*” – deus sustenta, como o outro mediando-as logicamente, duas finitudes: a do pensamento humano e a do mundo físico.

Husserl partiu dessa abertura no portal, feita por Descartes, e dessa gênese que é – a intencionalidade, um horizonte amplo e infinito que permite visar⁶⁹ o ser fenomenológico. Esse ser é percepção, reflexão, imaginação, fantasia, lembrança, antecipação, memória, representações, experiência de outrem, intuições sensíveis e categorias, atos da receptividade e da espontaneidade. E ainda mais, um sujeito que dúvida, que ouve, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina e que sente... Nesse perspectiva, Lyotard diz que

Husserl distingue diversos tipos de atos intencionais: imaginações, representações, experiência de outrem, intuições sensíveis e categorias, atos da receptividade e da espontaneidade etc; em suma todos os conteúdos da enumeração cartesiana: “Quem sou eu, eu que penso? Uma coisa que dúvida, que ouve, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente”. Por outro lado, Husserl distingue o eu atual no qual existe consciência “explícita” do objeto e o Eu não-atual, no qual a consciência de objeto está implícita, “potencial”. A vivência atual (por exemplo, o ato de apreensão atenta) é sempre limitada por uma área de vivências não-atuais, “o fluxo da vivência não pode jamais ser constituído de puras atualidades” (LYOTARD, 1967, p. 32).

Diante de tudo isto é preciso “voltar às coisas mesmas” usando como recurso a “redução fenomenológica”, isto é, o colocar “entre parênteses”: colocar esse concreto factual que existe e interessa muito aos positivistas inicialmente em suspenso, para abordar o plano do sentido das coisas. O que está entre parênteses existe, está lá. Para Husserl a existência é um fato óbvio, porém o que lhe interessa colocar em evidência é o sentido da existência, o que não deve ser entendido no seu sentido metafísico (BELLO, 2004, p. 84 e 85). É a metodologia cartesiana recuperada por Husserl. “Voltar as coisas mesmas” não é visar as representações, ou os invólucros, ou os preconceitos, ou mesmos os significados lingüísticos ou religiosos.

Bueno (2003, p. 18) colabora com o nosso arrazoado, ao afirmar que em Husserl, “a fenomenologia surge no processo de revisão de verdades tidas como cientificamente inabaláveis, no momento em que as ciências, ao nível da investigação, assumem um distanciamento do humano”. Para Husserl a fenomenologia é um caminho para reumanização, que através de uma ciência rigorosa captaria o *eidós* das coisas mesmas, descrevendo a experiência de tal forma, o mais próximo possível do como se processa, de modo a se aproximar da realidade o máximo possível de como ela é. Husserl propõe a “volta às coisas mesmas”, ocupado com o fenômeno “não isolado”, correlativo tal como se apresenta e se mostra à consciência. Assim, o sentido do ser e do fenômeno é inseparável. A fenomenologia,

⁶⁹ "visão do eidos" (Wesensschau).

no sentido husserliano, será, pois, o estudo dos fenômenos correlatos, ou seja, uma fenomenologia da consciência que executa atos de reflexão que se dirigem às coisas e que vive nestes atos em que se dá o campo infinito das vivências absolutas (CAVALIERI, 2005, p. 58). Para tanto a fenomenologia husserliana procura estudar, não abstratamente o sujeito, nem abstratamente a representação ou aparência do sujeito, mas o sujeito tal como se apresenta no próprio fenômeno. Não importa o modo que seja, o fenômeno é tudo aquilo de que podemos ter consciência.

A fenomenologia permite-nos adentrar na complexidade própria da vida e do humano. Assim afirma Bueno:

Para a fenomenologia, o conhecimento não tem sentido se não estiver relacionado às coisas humanas. O conhecimento não é um veredicto, nem um dogma. A fenomenologia não se prende a um único aspecto da realidade, julgando que ele, por isso, é suficiente para conhecer tudo o que existe. A fenomenologia é uma leitura dialética da realidade, uma forma de entender a realidade em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e de vivência do homem (BUENO, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva a fenomenologia se constrói conservando a unidade de sua atitude metodológica, mas não possui uma ortodoxia doutrinária. Ela se questiona constantemente, ela se diversifica, como seria próprio de toda e qualquer ciência que se propõe a fazer ciência. Ao estudar a fenomenologia sou [pro]vocado a abandonar uma visão dogmática e absoluta, reconhecendo que tal visão é uma entre outras possibilidades de compreensão da realidade.

Ela nos faz adotar um certo relativismo de perspectivas várias, que confluem para a compreensão da realidade e da verdade, mas que são sempre dependentes da posição e da situação em que estamos inseridos, sempre nos remetendo para outros pontos de vista como a percepção, o *cogito*, a experiência, o meio social ou intelectual, o meio sociocultural, o histórico ou religioso. A fenomenologia pode ser alicerçada e fincada firmemente nos diferentes setores do conhecimento, tais como a psicologia, a lingüística, a antropologia, o serviço social e no nosso foco de pesquisa a educação (especial).

No foco surge a pessoa concreta, se [re]vela e [des]vela com necessidades educacionais, que necessita de apoio, anda no caminho de todos e sua presença incumbe a responsabilidade ética vivida no cuidado das práticas e serviços inclusivos. Que proposições temos?

A importância da visão fenomenológica para o meu trabalho é compreender o sujeito por ele mesmo, compreender o sujeito que dá sentido a tudo e o sentido que permeia as ações, os objetos, o mundo; [des]ocultando a possibilidade de pensar sobre nós na própria alteridade. A realidade na visão fenomenológica não é este mundo de matéria e atos que existe objetivamente, o ser humano é um espectador significativo e relevante no mundo da natureza.

5.6 PROPOSIÇÕES PROVISÓRIAS

O sujeito da Educação (Especial) é um dado que eu não compreendo (o percebo e o sinto, na minha existência de cuida[dor]⁷⁰) e que vou [pro]curar⁷¹ compreender/conviver. Curar tem como sentido etimológico o seguinte:

1) cuidar, ter cuidado de, olhar por; 2) curar, tratar, operar, fazer operação 3) cui[dar], tratar do corpo, ornar, enfeitar, adornar, aformosear, alindar, tratar, pensar; 4) Tratar, agasalhar, albergar, alojar, hospede[dar], regalar, mimosear; 5) cortejar, fazer festa a, adular, lisongear; 6) administrar, governar, dirigir, comandar 7) mandar, pagar 8) executar, cumprir, desempenhar, satis[fazer], fazer caso de, importar-se com 9) fazer com (que), ter cuidado de, fazer 10) estar atento, estar alerta, ter sentido, olhar, velar, vigiar, cumprir o seu dever, desempenhar o seu ofício, cargo, comissão (SARAIVA, 2000, p. 327).

A pergunta: “quem é o sujeito que precisa de cuidados nos modos de cuidá-lo”? – Leva-me para uma abordagem do ser humano que me faz “dar a pensar” e interrogar um pouco mais fundo na questão central da fenomenologia-existencial: “**Quem é esse sujeito**”?

Não poderá ser de outra forma: quero contribuir para melhoria de vida (devida) da pessoa, então preciso embrenhar-me sempre mais no conhecimento desse ser humano, e, compreender aquele que manifesta interrogações, inclusive para poder avaliar a minha pretensa contribuição. “Tenho para comigo que: dependendo da maneira como concebo o homem – e

⁷⁰ O Cuidado em Heidegger (1971) é estrutura do ser, e Boff (2001) resgata a formação/supervisão de cuidadores. Cuidar em alemão Sorge, referindo-se ao ser-aí (Heidegger); ser-para-si (Sartre). O ser humano.

⁷¹ Pro = a favor; curar = cuidado. Curar, ao longo do tempo, tornou-se um termo arrogante, curar. Curar significa restabelecer (manter o ser vivo orgânica ou psicologicamente) o doente, e quem diagnosticaram. A cura tem um fator subjetivo de arrogante. Diante de doenças crônicas e incuráveis como certos cânceres e AIDS, por exemplo - a cura foi retomando seu lugar etimológico, a favor de auto-cuidados, cuidar do outro (outros) e do mundo (objetos, signos, natureza, ideologias etc.). Em vez de curar, cuidar (SARAIVA, 2000, p. 327).

nisto a mim mesmo – assim tratarei a mim mesmo e aos outros homens” (BONAMIGO, 1997, p. 20). **Como concebo este ser?** Uma pessoa com necessidades educacionais especiais? Então, se não sou da educação (especial) não posso atendê-lo? Se a minha escola não tem laboratório não há como cuidar? Ele só é ser humano se a escola tiver isto ou aquilo para enquadrá-lo? Se eu tiver como profissional um determinado curso sobre “práticas” inclusivas?

Ressalto que a história conheceu uma multiplicidade de concepções filosóficas acerca da pessoa humana, cada uma reivindicando o estatuto de verdade absoluta. A história experimentou também – já faz algum tempo – a crise dos humanismos, e mesmo o seu ocaso. Por sua vez, as ciências naturais, as ciências positivas e as ciências humanas (ou dos espíritos como prefere Husserl) têm reivindicado o monopólio da verdade a respeito do homem e do mundo, a partir de inflexões e pontos de partida diferentes. Os resultados são as múltiplas teorias explicativas, demonstrativas, com uma lógica própria, com perspectivas antagônicas entre si.

Enquanto assisto a esse desfilar sucessivo de concepções e posições sobre a pessoa humana, talvez eu mesmo esqueça de provar a dureza e a beleza de uma reflexão sobre mim mesmo, e também sobre o outro, sobre as minhas experiências, e a do outro, de sendo ser humano que me passam [des]apercebidas, talvez porque refletir sobre isto não rende, não é comum. E talvez devo, ainda mais, me ocupar em “Viver-Bem”, de modo fundamentado, apreendendo a concretude humana, já como forma encarnada de vida. Nos meus modos de *ser sendo* cuida[dor] – dependendo do jeito como apreendo o ser humano. Então tenho cá comigo que devo cuidar dos meus modos de cuidar de mim e dos outros, e dos objetos/signos desse mesmo mundo. No prefácio da vida e obra de Husserl, Marilena Chauí (1980) afirma que a redução fenomenológica em Husserl não pode ser compreendida como negação ou uma limitação do mundo. A epoché não nega o mundo sócio-histórico, apenas o coloca entre parênteses. O mundo na fenomenologia husserliana também é sócio-historicidade. Assim Chauí escreve:

A redução, contudo, não, não pode ser compreendida como uma negação ou uma limitação. Ela não nega o mundo, apenas o coloca entre parênteses. Torna-se um desvelamento do objeto, pois, enquanto procedimento de investigação, a redução torna exequível o mundo da experiência vivida. E, mediante sucessivas reduções, manifesta-se a intencionalidade psicológica com seus objetos, a intencionalidade transcendental, que pensa o mundo e o sentido do mundo, e, por fim, a intencionalidade criadora (idêntica ao movimento de redução), que faz o mundo aparecer. Por essa análise transcendental, os problemas da lógica

se encontrarão recolocados em um conjunto de atos de consciência, de atitudes da consciência em face do objeto, de modos sob os quais o objeto é dado à consciência (CHAUÍ, 1980, p. XII).

Ao longo da pesquisa lidando com os sujeitos tenho o momento da estática quando sou levado a descrever o momento presente; mas aí não posso parar; é preciso investigar o processo de constituição (percorrer a genética) onde encontro sedimentação ao longo da história (gênesis passiva); na gênese do sujeito estarei “face à face” com o *ser sendo* (gênesis ativa) diante da estática e da gênese sou remetido para o generativo, o “devir”. A sócio-historicidade husserliana não é factual, não é linear, pois fatos e linearidade pertencem ao positivismo, forma de ver o mundo que a fenomenologia quer ultrapassar. Aqui a fenomenologia aproxima-se de uma leitura marxista. A fenomenologia na sua leitura do mundo-da-vida não pretende perder a visão da socio-historicidade, pois se isso fosse possível, conseqüentemente a dimensões – estática, genética e generativa – não teriam sentido e não teríamos a consciência intencional.

Em princípio o sujeito da educação e as pessoas com “deficiência” (especial/inclusiva) podem ser caracterizada por uma visão em perspectiva (generativa), pelo inacabamento, pela possibilidade de sempre serem visadas por novos atos intencionais (noesis) que as enriquecem e as modificam. O que não se dá com as definições de caráter globalizador, total e acabado.

Por exemplo, uma surda percebida, definida e idealizada (pode ser intencionalmente percebida) como ser-de-infinitas-relações porque é apenas a multiplicidade de perspectivas que apreendemos. Porém, um surdo pensado, será sim um objeto, um deficiente definido uma vez por todas. Sobre esse tema assim se expressou Chauí:

Entre o perceber e a ideação encontra-se a diferença entre transcendência da coisa, que a torna inesgotável, e a imanência da idéia que a torna completamente definida pela e para a consciência (CHAUÍ, 1980, p. XII).

Outro exemplo é a fala da profa. Denise Meyrelles de Jesus⁷² quando afirma “quero ir em direção (intencionalidade) a pessoa que está aí diante de mim (ética) que apresenta-se no mundo com uma ou várias ‘deficiências’ para ser-com ela sujeito da educação” é uma atitude transcendental para além das ciências empíricas.

⁷² Aula Tópicos de Educação Especial I ministrada no mestrado PPGE/CE/UFES em 01/2004 [Informação verbal].

Fenomenologia e seus níveis: Estático, Genético e Generativo

Sobre a dimensão estática “Husserl caracteriza a fenomenologia estática como uma investigação que traça a correlação entre a consciência constituinte e o objeto constituído” (HUSSERL apud CAVALIERI, 2005, p. 82). Na obra *Experiência e juízo*, citada por Cavalieri, Husserl traça alguns elementos essenciais para se compreender a questão da gênese e assim foi comentada por Cavalieri:

Regressar à subjetividade é retroceder aos níveis mais profundos da subjetividade, ao nível oculto que somente pode ser indicado através dos sedimentos da síntese passiva. Subjetivo em fenomenologia precisa ser entendido de modo mais radical. “É um remontar-se a estas sedimentações de sentido na pergunta pelas fontes subjetivas das quais se originou”. E, mais à frente, conclui que se trata de uma “subjetividade cujas operações de sentido o mundo, tal como é-nos pré-dado, ou seja, nosso mundo, chegou a ser o que agora é para todos nós”. A intencionalidade da consciência adquire um campo maior de abrangência. A realização do sentido tem, de fato, sua origem no ego. A explicitação da constituição só pode ser realizada pela análise genética a partir do ego. Toda explicitação de mim mesmo, toda elucidação genético-constitutiva passa pela reflexão egológica; a realização de sentido só é possível na medida em que “podemos realizar em nós mesmos este retrocesso a partir do mundo-da-vida oculto sob uma roupagem de idéias até a experiência originária”. Vamos entender a subjetividade transcendental na medida em que se revelam as implicações intencionais, as sedimentações de sentido, as operações intencionais, conclui Husserl (CAVALIERI, 2005, p. 86-87)⁷³.

A utilização da fenomenologia em seus três níveis metodológicos (estático, genético e generativo) amplia a dimensão da socio-historicidade que é tão cara a Pinel⁷⁴. Nesta pesquisa amplia os horizontes da compreensão dos fenômenos estudados em seu enraizamento histórico.

Um último nível fenomenológico que fundamenta a sócio-historicidade a ser considerado refere-se à dimensão generativa. Cavalieri (2005, p. 84–85) esclarece que os “assuntos generativos que vão além das possibilidades da metodologia genética não foram muito desenvolvidos ou explorados por pesquisadores da fenomenologia husserliana”. Porque grande parte dos seus manuscritos são publicações recentes e outros ainda não publicados. Conforme esclarece Cavalieri temos nos últimos escritos de Husserl um conjunto de temas que podem ser justificadamente inseridos na dimensão da fenomenologia generativa. Segundo

⁷³ Citado por Cavalieri, *Husserliana VI - Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Editado por Walter Biemel. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1954.

⁷⁴ Ver os trabalhos produzidos pelo professor Dr. Hiran Pinel citados na bibliografia.

Cavaliere (2005, p. 88) com o acesso pela a publicação dos manuscritos de *Die Krisis* ampliaram-se as possibilidades metodológicas “com a exploração do conceito de *Lebenswelt*”, e continua Cavaliere, “quando observamos a estrutura metodológica que mais aparece em *Die Krisis* (no parágrafo 55) percebemos que Husserl apresenta duas vias de acesso à filosofia transcendental fenomenológica: a reconsideração do mundo-da-vida já dado e a psicologia [...]”. A partir dessa possibilidade Cavaliere explora o conceito de generatividade,

Husserl trata da correção de princípio da primeira epoché que alcança o reino dos problemas transcendentais. Neste contexto, ele se refere aos problemas da generatividade (die Probleme der Generativität) que se apresentam como problemas da historicidade transcendental. Indica que o recurso à análise generativa permite à pesquisa transcendental alcançar graus superiores das formas essenciais da existência humana na sociedade, como os problemas de nascimento e morte, de constituição transcendental de sentido, problemas do inconsciente e até da sexualidade. E, mais à frente, no parágrafo 71, afirma que “eu estou, de fato, em um presente co-humano e no horizonte aberto da humanidade, eu estou de fato em um vínculo generativo (ein generativen Zusammenhang), no fluxo unitário da historicidade”. E acrescenta em seguida: “certamente eu posso replasmar ficticiamente e livremente a consciência do mundo, mas “diese Form der Generativität e da historicidade não pode ser quebrada (unzerbrechlich) assim como a forma do meu presente perceptivo original, que é inerente a mim enquanto eu singular” (CAVALIERI, 2005, p. 88-89).

Para Cavaliere (2005, p. 89), as perspectivas fenomenológicas estática e genética estão voltadas basicamente para os momentos presente e passado. A fenomenologia generativa toca, em termos metodológicos, na questão do movimento social e histórico. Para a fenomenologia generativa interessa também o futuro. A análise fenomenológica estática traça uma correlação entre a constituição da consciência e a constituição do objeto (Gegenständlichkeit). Segundo Steinbock (apud CAVALIERI, 2005, p. 89), “a tarefa de uma fenomenologia generativa é precisamente investigar como as estruturas históricas e intersubjetivas tornam-se cheias de sentido para todos, como essas estruturas são e podem ser produzidas”.

Ainda citando Steinbock, destaco:

Historicidade e geração dos mundos comuns devem ser integrados numa causa constitutiva de nexos intersubjetivo, [...] pois toca o coração de uma comunidade ética (apud CAVALIERI, 2005, p. 90).

Cavaliere, indaga pela via do *Lebenswelt* (mundo-da-vida):

Esta via não é ultrapassada pela dimensão generativa. Pelo contrário, o próprio mundo-da-vida carece de uma concepção normativa e generativa que indique uma direção possível da geração bem como uma renovação

generativa das próprias normas (CAVALIERI, 2005, p. 90-91).

Trabalhando as dimensões, estática, genética e generativa em Husserl afirmo a condição sócio-histórica e intersubjetividade da fenomenologia. A consciência intencional é sócio-histórica, não é uma abstração, uma idéia, como também não se reduz a um fato. Daí a fenomenologia colocar-me na dimensão de sujeito “face a face” com outros igualmente sujeitos. Nesta relação com o sujeito/pesquisador o sujeito/pesquisado “deve” permanecer cada vez mais sujeito (de si) fenomenológico – sujeito como pessoa. É a dimensão generativa tem uma dimensão ética que aproxima mundo estranho e o mundo familiar sem que um se reduza ao outro. O outro é irreduzível, ele permanece lá. A consciência intencional sócio-histórica produz o respaldo suficiente para que o sujeito/pesquisado não seja reduzido a um objeto/pesquisado. Não posso idealizar, abstrair o “sujeito com deficiência”.

Merleau-Ponty completa dizendo que “a reflexão não retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer; ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 10). Para isso, é preciso romper a nossa familiaridade com o mundo-da-vida e esse é o caráter problemático da redução de que fala Husserl, pois sempre há um recomeço e nunca será completa.

Cavaliere (2005, p. 89) indaga “que problemas são esses que estão além do conceito de mundo-da-vida (*Lebenswelt*)? São tópicos generativos inerentes às formações históricas e intersubjetivas. Para Cavaliere o mundo familiar e o mundo estranho (*Heimwelt/Fremdwelt*) nascimento e morte, constituição de sentido através da apropriação, ética social é um trabalho silencioso dentro do contexto da análise genética e da distinção entre fenomenologia estática e genética. Trabalho silencioso nesse contexto porque o sujeito vive num horizonte de mundo que é um horizonte possível de coisas, como plantas, pedras e também pessoas.

Formamos um meio social familiar em nosso cotidiano, com experiências particulares que dão a aparência de serem relativas. Temos experiências singulares em culturas também particulares. Como superar esta perspectiva que aparenta ser tão relativa? Seríamos todos estranhos quando saímos de nosso círculo cultural ou mundo circundante? Há alguma possibilidade de termos verdades comuns a todos nós? Para Husserl, nenhuma cultura é absolutamente estranha. Toda cultura carrega consigo as sedimentações do *Lebenswelt* que fundam a cotidianidade. Toda experiência particular está fincada neste solo, neste horizonte universal. A cotidianidade de uma

cultura já aponta para o *Lebenswelt* que nos une como seres humanos, individuais e culturais enquanto mundo comum no mundo particular. As dimensões relativas da realidade são encontradas nos objetos culturais e no modo da cultura, como ela é vista ou representada. (CAVALIERI, 2005, p. 167)

Nas vivências da Audaciosa Espevitada percebo um primeiro movimento como algo que me pertence, está em minha esfera, que é o freqüentar hospitais. Vivi tal experiência de estar diante de médicos que não sabiam o que fazer comigo e o que dizer a minha família. Percebo por um segundo como algo que se situa na esfera do outro. Através da experiência empática posso abrir-me ao caminho de encontro com o outro. Seus *modos de ser sendo* não são os meus; Audaciosa Espevitada vive com sua Artrite Rematóide Juvenil pelo resto de sua vida. Aqui afirma Cavalieri (2005, p. 118) se “situa o sentido que Husserl atribui à empatia como relativa à investigação da experiência do outro como sujeito estranho. Este movimento abre outras possibilidades de investigação rumo às articulações das comunidades espirituais, científicas, culturais, éticas, entre outras”.

Com efeito, se concebo o ser humano como um animal emocional, então este será o tratamento dispensado às pessoas; se concebo o ser humano eminentemente como desejo, sob este prisma a pessoa será abordada; se concebo o ser humano como produto das relações sociais, por ali passam os meus posicionamentos; se concebo o ser humano como sendo mau por natureza, as minhas relações terão este fundamento; se concebo o ser humano como deficiente, o meu educar e o meu cuidar terá esta prática; se concebo uma pessoa por causa de sua deficiência, e a deficiência é olhada como patologia, não desfrutarei da expressão da diversidade da natureza e da condição humana e assim por diante; se concebo o ser humano complexo e híbrido⁷⁵, é assim, nessa inconstância, que eu o apreenderei.

Muitas vezes assumimos posições a respeito do ser humano sem um mínimo suficiente de reflexão e não percebemos os reducionismos das mesmas; e de forma reificada eu acabo contribuindo para a atrofia de elementos existenciais do ser humano, depois, nem consigo entender os seus e os meus males. Tantas vezes, ao invés de [re]fletir sobre os meus pressupostos fenomenológicos-existenciais, passo a olhar o outro como um ser distante de mim. Assim o outro deixa de ser pessoa e passar ser um objeto no sentido cartesiano. A existência do outro de forma a perder a sua concretude.

Na verdade, quanto mais ampliado for o meu horizonte de compreensão, mais capaz eu me torno para avaliar as **experiências** humanas e mais qualitativas poderão ser as minhas ações, incluindo nisto aí este sujeito da linha de pesquisa da educação especial ou inclusiva. O termo experiência serve para indicar o que se passa no organismo (ser humano total/holístico) num determinado momento, isto é, o que o indivíduo vê, ouve, sente, recorda, e outras experiências e que se apresenta como experiência vivida. Diante da experiência, o ser total reage como totalidade organizada: não são os meus olhos que vêem, sou eu que vejo. O conceito de experiência decorre da atividade da consciência intencional, vivência.

É preciso incluir a reflexão em que as próprias experiências precisam ser consideradas. Não existe uma “experiência verdadeira” em cuja direção dever-se-ia voltar como se fosse o indicador da verdade e do erro; a verdade se experimenta sempre e exclusivamente numa experiência atual, o fluxo das vivências não se remonta, pode-se apenas dizer que se tal vivência se dá atualmente a mim como uma evidência passada e errônea, essa atualidade constitui ela mesma uma nova “experiência” que exprime no presente vivo, ao mesmo tempo o erro passado e a verdade presente como a correção desse erro.

Quem é este sujeito? Esta é uma pergunta que se impõe em qualquer âmbito da vida humana; são os humanos (eu e os outros) especiais nesta dissertação. Se por um lado eu me pergunto por tudo – pelo mundo, pela matéria, pelas coisas, pelo seres, pelos fenômenos, pelas leis, etc. – por outro lado, a pergunta pelo homem e pelo sentido do homem no mundo é de caráter essencialmente diferente. Com efeito, esta interrogação implica em colocar a pessoa em pauta. Ora, o ser que pode fazer perguntas já diz que eu sou único, dentre os seres que conheço, que se interrogam. Sobretudo o ser humano é o único capaz de perguntar a si mesmo sobre a sua própria **subjetividade/objetividade**, o seu “eu”, “*self*”, “si mesmo” e pelo outro. Aqui uso expressões dicotômicas de forma didática para o entendimento do leitor.

Segundo Sartre (1997, p. 34), subjetividade é a consciência de (de ser) consciência. E toda vez que pergunto acerca do meu ser, eu coloco em exercício as [pré]condições de todo perguntar. Estou descrevendo um não-saber que precisa ser vencido pela busca consciente de saber, diante das interrogações e aspectos [pro]vocativos que a realidade me [im]põe. O meu

⁷⁵ Esses termos – híbridos e complexos – pertencem às construções teóricas acerca do ser humano, aprofundadas por Edgar Morin e Homi Bhabha. Entretanto, esse não é nosso enfoque teórico, mas é possível ao leitor, fazer tais produções e aproximações.

interrogar não é igual totalmente aos dos outros, mas sou ser-no-mundo.

Portanto, se nada eu souber do ser humano – nem mesmo o seu nome – nome[ação] – nada posso perguntar sobre ele (nós); por outro lado, se eu pensar que sei tudo, uma nova pergunta seria supérflua. É porque o ser humano já tem uma [pré]compreensão de si e também porque não se compreende suficientemente, que ele, eu e você, precisamos levar adiante a compreensão de “nós mesmos” numa retomada consciente. Em geral, é nessa [pré]compreensão que estão presentes elementos distorcidos, redutores, ideológicos que precisam sofrer uma **kathársis**⁷⁶ (motiva[dor], orienta[dor]) mediada pela reflexão quando estamos diante de uma pessoa. Isto é, a reflexão causaria terror e piedade para produzir um efeito purifica[dor] das [pré]compreensões. Poderíamos dizer que a redução fenomenológica faria este papel catártico?

É a redução fenomenológica que abre caminho para o ver fenomenológico, para se olhar além das [pré]compreensões. A redução fenomenológica não é uma retirada. Eu não jogo fora as compreensões, mas suspendo-as, coloco-as entre parênteses, pois o eu puro é um eu fenomenológico, e um eu em atitude de significação. A redução fenomenológica se torna um componente complementar da mais alta importância para a *kathársis* trabalhada pela psicanálise, psicologia e outros, não desfazendo do conhecimento psicológico, mas ampliando-o.

Antes de refletir sobre si mesmo, antes de qualquer conceito sobre si, o ser humano se experimenta como uma totalidade, anterior e subjacente inclusive da educação às inflexões sobre o incluir. Há um horizonte ao qual se relaciona todo o particular; nele se insere a minha conduta, a minha linguagem, meus conhecimentos e experiências significativas; a minha vontade e a minha ação referem-se a ele. Mas essa unidade é vivida concretamente numa pluralidade de traços (entre eles as nossas deficiências) que constituem o ser humano em sua existência concreta.

⁷⁶ Em Cunha (1982, p. 165) Dicionário Etimológico, o termo “*catarse*”, significa purgação, purificação, limpeza (psicológica); efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida (Psicanálise); o efeito moral e purificador da tragédia clássica (teatro/dramaturgia). Do latim tardio *catharticos*, derivado do grego *Káthartikós* (CUNHA, 1982, p. 165). Exasperação individual (em contextos psicoterapêuticos, de aconselhamento, de orientação etc.) e social (muito comum na revolução cultural de Mao Tse Tung, China). No sentido sócio-político ver “*Ba Wang Bie Ji*” (Adeus Minha Concubina) de Chen Kaige (1993). Na *catarse* o sujeito se expressa de todos os modos possíveis, na revelação de seu sofrimento, falando e gesticulando até esvair-se da dor e então, quem sabe, encontrar sentido (um norte/um rumo/uma direção) do seu ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo.

Toda vez que eu procuro compreender o ser humano partindo de um traço particular – elegendando-o fundamental, suas deficiências físicas, por exemplo – corro o risco de uma interpretação redutora deste sujeito. O ser humano é, por um lado, uma pluralidade essencial de dimensões nas quais experimento a mim mesmo, o outro e o mundo. O ser humano é, por outro lado, uma totalidade concreta que fundamenta a pluralidade da existência que se manifesta simplesmente no fato de cada um ser único.

Aqui se põe uma possível dificuldade: por um lado, eu não posso cair no reducionismo partindo de um traço a deficiência, por exemplo; por outro, não tenho uma intuição intelectual explícita, direta dessa totalidade. A saída é: partir do ser humano concreto, isto é, dos fenômenos da auto-realização humana nos quais eu me experimento e me entendo como ser humano, onde essa totalidade se manifesta; diante desses fenômenos eu posso me perguntar pelas condições de possibilidade, ou seja, por aquilo que constitui cada um dos seres humanos em particular e o outro em geral. Com outras palavras, trata-se de buscar a **constituição ontológica**⁷⁷, universal, do ser humano, aqueles traços sem os quais o ser humano não seria pessoa que se manifesta no mundo, na existência comum dos seres humanos, pois só me compreendo dentro de um mundo comum.

Um fenômeno fundamental da experiência humana é aquele que eu encontro no meio de uma realidade complexa, no meio das coisas e dos seres humanos, uma “interexperiência”⁷⁸ diria Laing (1974, p. 13). O ser humano não é, originariamente e constitutivamente, um sujeito sem história e sem mundo, mas se encontra sempre numa rede ilimitada de relações, estruturas e a existência que o situa aqui e agora (*gestalteterapia*) que o determina e é também as suas possibilidades de compreensão e de auto-realização.

A pessoa está mergulhada na experiência, que pode ser significativa ou não. A experiência pode ser planejada ou não, formal ou informal. Então, estando no mundo humano e físico eu apreendo ou eu percebo. Tanto uma como a outra – experiência e percepção – englobam a totalidade do comportamento humano. Assim, emitir respostas isoladas ou específicas não significam, por si sós, que ocorreu aprendizagens significativas. Quando vamos começar a aprender algo – dentro de um processo de ensino escolar ou não escolar, formal ou informal – o ser já possui uma série de fatores: atitudes – favoráveis ou desfavoráveis; habilidades – motoras ou

⁷⁷ A constituição ontológica está numa perspectiva concreta, real. Marx fala de uma ontologia social.

⁷⁸ É o abrir-se à experiência, isto é, deixou-se penetrar e marcar pela experiência vivida, pela vida pulsante no experienciar. Passar a sentir o cotidiano da vida junto ao sofre(dor). Para Laing (1974, p. 13), a tarefa da fenomenologia social será “(...) relacionar a minha experiência do comportamento do outro com a experiência que o outro tem do meu comportamento”. Seu estudo é a relação entre experiência e experiência: seu verdadeiro campo é a **interexperiência**.

psicomotoras; expectativas – desejos, esperanças, vontades, disposições etc. - conhecimentos – formais escolares & formais não escolares; escolares informais na escola e ou informais fora dela; etc. Desse modo o sujeito percebe a situação vivida de aprendizagem de um modo próprio, seu próprio, singular. Ninguém aprende de modo igual. Até aí se (des)vela que todos somos diferentes! Minhas experiências anteriores (de)marcam meu desenvolvimento quando eu me coloco em um processo de aprendizagem objetivando aprender. De acordo com minhas experiências, eu seleciono e organizo – a meu modo de ser sendo no mundo – os estímulos – visuais/auditivos/táteis/memórias, etc. – oferecidos pelo professor/educador/ensinante. Eu me coloco no lugar daquele que deseja aprender – ser aprendiz – algo que ainda eu não sei. Meu desejo está na ordem do não-saber! Vou responder a esses estímulos recebidos no TODO do que me será ou é oferecido pelo educador e pelo ambiente onde estamos. Vou reagindo aos estímulos mais significativos para mim. Eu então, diante desses estímulos, apreendo ou percebo: uma forma; uma estrutura; uma configuração; uma organização. Como estes estímulos se formam? Qual ou quais suas formas? Suas estruturas/suas bases/seus fundamentos? Como eles se configuram? Quais suas (com)figurações? Que figuras eles tomam no processo de minha apreensão? Como eles se organizam? A aprendizagem na Gestalt ocorre pela percepção daquele que está na experiência. Ela se mostra pelas descobertas maravilhosas que temos! Eureka! Eu encontrei a resposta desse problema! Nossa Mãe de Deus! Eu sei como lidar com o alcoolismo do meu pai e o sofrimento daí, que minha mãe tem? Quer dizer: estamos sempre na experiência, percebendo e essas “descobertas internas” acerca dos problemas que se interpõem na nossa vida – a Gestalt dá o nome de: “INSIGHT” (PINEL, 9ª observação, acesso 10 ago. 2005).

Por um lado, o ser humano é em parte determinado pelo mundo das coisas e dos objetos: minha vida corporal está inserida num mundo vivo e submetida às suas leis físicas, químicas e biológicas; é o mundo que oferece alimento, vestuário, habitação, e nele eu trabalho. O ser humano é também – ou sobretudo – determinado pela mediação do mundo da cultura: todo ser humano procede de e se refere à uma comunidade concreta; nela se desenvolve, aprende a sua língua, seus costumes, participa de seu espírito e de suas criações; é na comunidade que o ser humano se mostra na condição de sujeito, ou nos termos de Elia (2001, p. 41, 42), se “constitui sujeito”, e também dentro de determinadas e complexas condições históricas, materiais, institucionais, culturais e o mundo-da-vida; tudo parece incidir diretamente na forma de vida do ser humano, no seu conhecimento, no seu querer, na sua prática, na formulação do sentido da sua vida.

Nestas situações sócio-históricas, sempre complexas pontuadas acima, eu encontro pessoas para as quais preciso olhar de forma inovadora (AMARAL, 1998, p. 15), não mais como uma

patologia ou como um estigma⁷⁹, imputado àquelas pessoas que se afastam da idealização corrente em determinado contexto. Podem ser de três ordens de desencadeamento: do corpo, de opções comportamentais e de inserção “tribal”.

Amaral (1998, p. 15) me faz interrogar sobre a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente, e pensar nos parâmetros que as produzem, poderemos nos debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém. Neste interrogar sigo a trajetória de reconhecer que normalidade e anormalidade existem na sócio-historicidade em que vivo, mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é o interrogar os parâmetros que definem tanto uma como outra. Penso também que a partir de aprofundar o interrogar desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da diversidade da natureza e do corpo-humanidade; seja qual for o critério utilizado.

Portanto, o ser humano também determina o seu mundo por não ser simplesmente passivo, não ser imediatidade ou exterioridade pura. O ser humano é também interioridade, sujeito ativo que tem um mundo na medida em que o concebe e o realiza. Estar em relação implica no engajamento, no confronto, na tomada de posição julgadora, em propor planos e idéias a serem realizadas através da ação livre comum, do trabalho objetivo, da expressão corporal. Emerge assim um mundo configurado pelo ser humano e pelo sentido que o mesmo dá às coisas e as pessoas. Daí, a natureza se torna cultura e o mundo, espaço humano de vida. Eu posso compreender que o educador olha para a diversidade do ser humano que se expressa através do outro sensível.

Esse outro sensível, em Freire (1979a, 1977) é o ser da relação, produtor de conhecimento e presença no mundo. A educação⁸⁰ e a pedagogia, entendidas através do conceito da

⁷⁹ Estigma: é uma cicatriz que não me larga, uma marca insistente, sinal denunciador. Do latim *stigma*, -atis, derivado do grego *stigma*, -atos; *stigma*, -atis: ferrete (feito com ferro quente), algo difícil de ser retirado, figuradamente, é uma marca feita a fogo. Goffman (apud Costa, acesso em 04 nov. 2005) o estigma se refere à “(...) situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (...) e, conseqüentemente, promove uma generalização e a desumanização do portador de algum tipo de diferença significativa - uma deficiência” Amaral (1995) descreve que “em sua síntese pessoal tem pensado ser possível dizer que o estereótipo, quando “negativo”, alia-se (ou constrói?) o estigma. Simultaneamente o estigma cria o estereótipo do estigmatizado. A relação dialética pode ser levada ao infinito” (p. 120-121).

⁸⁰ Processo pelo qual, através de práticas educativas dialógicas, se passa de uma atitude passiva a uma atitude ativa diante do mundo social, ou de uma consciência crítica. Em particular, o processo de conscientização implica o reconhecimento da situação de opressão em que os grupos subordinados estão envolvidos. Este reconhecimento faz parte das condições necessárias para a transformação das estruturas de dominação.

“libertação” – conceitos tão mais complexos e adequados à nossa realidade – pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento e domesticação e, sim, a prática de uma pedagogia humanizadora/libertadora.

O conceito de libertação é compreendido por mim como a dinâmica do livrar-se das amarras que permite que uma pessoa/educando seja oprimida/escravizada por outrem e oprimir/escravizar o outro, por já ter sido coisificada/oprimida; que se dá na superação da contradição inventada opressor/oprimido, que não é uma auto-libertação e nem tão pouco uma libertação feitas uns por outros, pois é ação e reflexão no mundo para transformá-lo. A libertação não se esgota no meramente educacional, político, religioso, econômico, isto é, no genético, mas se dá na dinâmica generativa do mundo-da-vida, pois não é uma coisa que se deposita na pessoa/educando. A libertação não é aquilo que eu penso, mas o que eu vivo em abertura com o mundo; não tenho a posse da libertação, pois é inesgotável a minha liberdade que entre outras coisas do mundo me tornam certo de minha existência. É a libertação em processo – o libertando-se mediatizados pela realidade.

Compreendo que no conceito de libertação freiriana tenho uma chave de interpretação que fundamenta as práticas inclusivas no contexto escolar e não-escolar, enquanto que incluir/excluir fazem parte da lógica do capital, e precisa ter seu exército de excluídos para alimentar e retro alimentar o sistema.

Ensinar bem às pessoas e/ou escolas com quaisquer desvantagens sociais, físicas ou mentais requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. “A história do currículo contribuiu de maneira decisiva para se repensar as questões sobre libertação e educação, que são mais amplas do que exclusão e inclusão subordinada são, na verdade, duas faces da mesma moeda – partes da mesma lógica do capital. Na verdade, elas condicionam o processo do capital” (OLIVEIRA, 2004, p. 74). A experiência escolar de Paula nos ajuda a compreender essa lógica:

Paula um dia começou a relatar sua experiência escolar como estudante negra. Ela cedo percebera que ocupava, na sala de aula e na escola que freqüentava, um lugar desigual; e que havia algo de errado com ela e com esse lugar. Os livros didáticos contavam histórias em que negros e negras eram inferiores, e isso se justificava pela exposição de argumentos cientificamente sustentados de características raciais “naturais”, “biológicas”, tais como indolência, preguiça, que os/as fazia lerdos e abúlicos, necessitando sempre de “incentivos” para o trabalho. Por esse motivo precisavam ser comandados e esta seria a razão de terem sido

escravizados/as. O problema, então, não estava na escravatura como um processo de subjugação, mas nos negros e negras que “precisavam de direção” por sua incapacidade de autogovernar-se. Nesse quadro, a escravidão só se tornava um problema na medida em que exacerbava em seus métodos “corretivos” e coisificava aqueles seres humanos “deficitários”. E isto ficava claro nas alusões aprovadoras àqueles “senhores” cujos escravos, mesmo após a abolição, decidiram permanecer agregados. Sob esta perspectiva, a escravatura poderia até ser vista como um bem, uma solução para quem, segundo a lógica de uma narrativa de supremacia racial, não tem capacidade para sobreviver por sua própria conta e risco.

Paula sentia muita vergonha disso tudo, e se culpava por esse sentimento. Ela também percebia que professoras e professores, bem como colegas de sala de aula, a tratavam com uma certa tolerância cuidadosa, advinda de uma posição “esclarecida” que condenava a escravidão, entretanto não podia deixar de reconhecer a defasagem racial. Ao longo de sua trajetória escolar, prosseguia ela, isso sofreu algumas alterações, mas nunca chegou a fazê-la sentir-se uma igual. O que ela conquistava devido ao seu esforço individual era anulado pelas narrativas recorrentes (reportagens jornalísticas sobre nações africanas, filmes, notícias de jornal, episódios policiais envolvendo pessoas da sua etnia, etc.) que persistiam expondo e reforçando, de variadas maneiras, o posicionamento deficiente, defasado ou desviado de indivíduos negros em múltiplas situações e contextos. O que ela produzia no plano pessoal era apenas um episódio solitário e singular, uma exceção que confirmava outra regra consolidada pelas narrativas – a de que a superação de condições marginais depende basicamente de esforço e disposição individual. Especialmente em relação a esse esforço pessoal, seus depoimentos eram particularmente emocionantes. Ela nos falava de que toda sua história escolar fora marcada por um enorme empenho no sentido de superar as deficiências que as narrativas lhe atribuíam como membro da etnia negra. Ela era educada e constantemente reforçada para despender o que fosse possível para aproximar-se do padrão branco. Se ela era “menos”, era preciso batalhar muito, mas muito mesmo, para conseguir diminuir a distância e se tornar “normal”. Sua família lhe cobrava persistência, dedicação, autodeterminação; a escola exigia esforço redobrado e lhe ensinava a auto-avaliação. Assim ela chegara à universidade: carregando o “estigma” da sua etnia, mas impulsionada pela determinação e pelo apoio dos que a cercavam, contribuindo para ajudá-la a superar suas compreensíveis “limitações”. Já aprendera que uma dessas “limitações” era um “defeito” de nascimento – nascera negra e contra isso seu esforço individual era impotente. Era possível modificar a forma como se ocupa um lugar, mas era muito difícil e praticamente impossível mudar de lugar (COSTA, 2003, p. 53-54).

Ao desnudar a concepção bancária de Educação, nos é permitido visualizar a figura do educador como impositor de idéias no sistema capitalista e, como consequência, a figura de muitos educandos como sujeitos que se constroem acrítico, inativo e domesticado. Assim, a educação bancária se alicerça nos princípios de dominação e alienação vivenciados na relação educador/educando através de conhecimentos dados, impostos, alienados e descontextualizados. Concordamos com Dussel quando ressalta que:

O outro, que não é diferente (como afirma a totalidade), mas distinto (sempre outro), que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não se lhe permitiu ser outro. Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o

outro como outro é a alienação. Alienar é vender alguém ou algo; é fazê-lo passar a outro possuidor ou proprietário. A **alienação** (grifo nosso) de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro (DUSSEL, 1997, p. 58).

Nessa concepção o conhecimento se constrói passivamente por ser algo imposto e instituído, pois não exige a consciência crítica do educador e do educando, além de não desvelar o “porquê” ou “porquês” do que se quer estudar e saber, por negar a relação de dominação do educador sobre o educando, exigindo entre eles uma relação de troca horizontal, resultando dessa ação educativa libertadora uma atitude de transformação da realidade conhecida.

Temos, então, uma educação em que educadores e educandos fazem-se sujeitos de seu processo educacional, como enfatiza o autor:

[...] é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem junto o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza [...] na ação histórica, se apresenta como instrumentos de superação da própria cultura alienada e alienante (...) faz da realidade objeto de sua análise crítica (FREIRE, 1979a, p. 211, 214 – 215).

Uma vez que “faz da realidade (seu) objeto de análise crítica” e porque “rechaça essa neutralidade impossível” e alguém “que jamais acreditou no mito da neutralidade da Educação” e “toma o ato educativo como um ato político” (FREIRE, 1979b), podemos salientar que há, nessa perspectiva freiriana, uma ação fenomenológica, no sentido da apreensão da realidade e sua descrição, para uma melhor compreensão e interpretação dialética (dinâmica) da mesma.

A educação é permanente, I – na medida mesma em que os seres humanos, enquanto seres históricos, e com o mundo, são seres inacabados e conscientes de seu inacabamento; II – na medida em que se movem numa realidade igualmente inacabada. Numa realidade contraditória e dinâmica, realidade que não é, pois que para ser tem de estar sendo (FREIRE, 1979 b).

Na proposta de Freire os alunos devem buscar respostas críticas e criativas frente ao que vêm e vivenciam com isto podemos acentuar, ainda, que Freire, é um pensador que tem trânsito na perspectiva e compreensão da fenomenologia, pois põe em privilégio a palavra como objeto auxiliar do pensamento, ao dizer que, “não existe uma linguagem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos” (FREIRE, 1979a, p. 102). O aluno como ser é o sujeito de seu agir.

Entendendo a análise do contexto educacional como um processo de humanização e, assim dizendo, interrogador que é concebido através do diálogo, podemos dizer que Paulo Freire tem base existencialista, visto que o diálogo “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1979a, p. 93). A pedagogia freiriana busca fazer da pessoa o sujeito de seu agir e de sua própria história. Corrobora ainda a afirmativa de Freire: “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos”. É o “*quefazer*” que é “teoria e prática. É reflexão e ação”. Que não deve se reduzir ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1979, p. 145).

Aprofundando a noção de mundo humano nos traços que o constituem, vão aparecendo também outros traços do próprio ser humano. Com efeito, o mundo é constituído pela totalidade atual de experiências das pessoas, realizadas mediante o conhecimento e a ação livre. O mundo é experimentado como espaço-temporal: eu vivo num aqui e agora no qual se distende a vida de cada um, no qual as experiências são feitas e se sucedem, me elevando a um horizonte sempre maior de compreensão e de sentido.

Quero pensar/sentir/agir a experiência como afirma Bondía:

Durante séculos o saber humano havia sido entendido como um páthei máthos [aprendizagem pelo sofrimento], como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (BONDÍA, acesso 15 abr. 2005).

E continua Bondía:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepitível. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no

modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (BONDÍA, acesso 15 abr. 2005).

O mundo do ser humano é, sobretudo, **intersubjetivo**⁸¹ (HUSSERL, 2001, p. 106). É na relação pessoal e, social que eu cresço e me realizo com os outros seres humanos. E aos outros que estou existencialmente ligado por uma relação de amor e confiança, de mútua possibilitação como sujeito livre, ou então por uma relação de desconfiança e dominação, que produz ódio e afastamento. É na relação intersubjetiva que o ser humano se constitui (*Urstftung*)⁸² como pessoa.

É com os outros que vivo e ajo no mundo e, dependendo da qualidade dessa relação, o ser no mundo produz certa qualidade humana ou desumana no constituírem-se destes sujeitos. É nessa relação que participo das experiências, idéias, convicções, valores dos outros, e que vão tecendo o horizonte de compreensão da comunidade, tecendo a sua identidade. Sem esse mundo comum não seria possível a minha tomada de consciência como pessoa, a minha formação, a cultura, as conquistas científicas, a existência humana. O mundo é uma estrutura comunitária.

Assim, o ser humano é uma singularidade na pluralidade de dimensões existenciais. E há uma tarefa de unificação, pois se tudo já estivesse pronto na existência eu não precisaria nem mais pensar, mais sentir, mais agir, mais trabalhar, mais viver. E mais: aí já seria um outro tipo de ser e não mais ser humano, pessoa. Encontrar as mediações para a harmonização num mesmo ser humano entre as suas estruturas plurais é a tarefa histórica de cada educador, numa relação intersubjetiva, ou como afirma Freire (1977), mediatizados pelo mundo, numa busca (o homem é sempre isso) pessoal e comum.

⁸¹ EXPERIENCIAR - VIVENCIAR - Desvelando mais possibilidades: vivenciar ou experienciar é o sentido-sentido (claramente guardado na consciência) advindo do experimentado, e que por ser significativo, metaforicamente “penetra no ser mais profundo da pessoa; penetrá-lhe a pele...”. Numa experiência assim, SER e EXPERIÊNCIA, são uma e a mesma coisa sentida-sentido. Uma prática educativa significativa provoca tais interferências altamente positivas. (PINEL, 2001).

⁸² Constituição não no sentido causalista, mas no sentido generativo, e da ordem do motivacional (CAVALIERI, 2005, p. 89).

Na existência concreta e num conjunto comum de relações, o ser humano procura sentido por toda parte e, em última instância, o bem-estar. Mas, se eu sempre estou referido aos outros, sempre dentro de uma comunidade, se a busca do bem-estar põe-se como aspiração de todos, então o bem estar se põe como tarefa comum, na mútua possibilitação de seres humanos que se queiram unificados numa comunidade sensata. E com isso, parece-me que não é possível o bem-estar razoável e duradouro de um só, sem que se instale algum germe da violência. Aí é que se põe a dimensão ética do homem. Aqui também se põe a pessoa na educação e suas diversidades. A emancipação torna-se uma manifestação do bem-estar, que tem impacto nas instituições.

As questões do ser humano não estão numa suposta estrutura com suas respectivas exigências; a trajetória a ser percorrida está no que eu faço ou deixo de fazer com a minha existência concreta. Com efeito, um corpo sadio, um psiquismo sadio e um espírito sadio têm suas [pré]condições. Ora, se uma é a **vida do ser humano**, é tarefa de cada pessoa encontrar um sentido de tal qualidade que seja a espinha dorsal de sua unificação, na existência concreta, com os outros no mundo. De fato, dificilmente haverá um ser humano de corpo sadio se não houver um mínimo de cuidado e proteção (e saber que por bons anos foram os outros que me deram isto!); dificilmente haverá um ser humano de psiquismo sadio sem um mínimo suficiente de experiências de estima ofertada pelos outros – intersubjetividade.

O permanecer nas afecções (DELEUZE, acesso 24 ago. 2005) da situação também tem atingido muitas das ciências humanas e notadamente a educação. No geral, parte-se de um fenômeno ou conjunto particular de fenômenos no campo da educação eleitos – não se sabe bem a partir de onde – como os mais significativos, formula-se uma hipótese explicativa e se busca a confirmação empírica. Tenho para comigo que muitas terapias e teorias no máximo conseguem apagar incêndios, sem saber o que há efetivamente por dentro da casa em chamas, o ser humano. Para aquele que quiser ajudar a uma pessoa com “deficiência”, é preciso entender muito de Humanidade, inclusive para poder avaliar os próprios métodos e técnicas educacionais. Porque, na verdade, antes do educando há o ser humano, antes do pedagogo/a ou professor/a há um outro ser humano. Descreve Amaral, que:

(...) o preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento. O estereótipo refere-se à concretização de um julgamento qualitativo, baseado no preconceito podendo ser, também, anterior à experiência pessoal. Em relação à deficiência podemos verificar que o preconceito, na maioria das

vezes, está baseado em atitude comiserativa, resultante do desconhecimento, este considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes (AMARAL, 1992, p. 9).

Se [con]viver com os seres humanos é difícil, mais difícil parece ser viver humanamente. Isto que sei e compreendo se apresenta aparentemente dificultoso e antagônico, na verdade, aponta uma relação de reciprocidade e a dificuldade que se abre no horizonte. Quando procuramos viver o verdadeiramente humano porque humaniza a quem busca e a quem recebe a ação – fica bem mais fácil compreender os outros nas suas dificuldades, deficiências e diversidades, nas suas dores. A ação humana (estar diante de) é aquela que aproxima distâncias, faz do outro um candidato a priori da [con]vivência, pelo fato de ser um ser humano conservando a sua alteridade. Se é assim que eu desejo ser tratado, todos e cada um o desejam e, portanto, a ação humana tem um alcance universal pela sua responsabilidade ética (LÉVINAS, 1982, p. 90-91). Isto vale para qualquer âmbito, e notadamente para o educador, e notadamente aquele educador que [con]vive com pessoas com necessidades especiais por “deficiência”. Nesse caso, na relação pedagógica sobre o outro, o eu não pode exercer um poder, mesmo que disponha dele. A alteridade do outro é anterior a toda e qualquer iniciativa, é a priori. Já aquele que não procura em si o humano ético que é não pode nem [re]clamar – sob condição de contradição – quando a [des]humanidade (violência) lhe ocorrer pelas ações dos outros.

O bem-querer de cuidado (“*Sorge*”⁸³) é, pois, uma das exigências moderadoras do ser e uma variável que se impõe a qualquer ser humano, sobretudo àqueles cujo mister é [con]viver com as coisas humanas nas pessoas concretas. E para a formação de profissionais da educação três condições devem fazer-se presentes nas experiências e [con]vivências: a criatividade, a responsabilização e o investimento. São dimensões fundamentais na dinâmica da vida profissional que no seu exercício contam com mais “poder em seu ofício individual e coletivamente”, mas autonomia e mais investimento no que fazeres alternativos, com base na cooperação (intersubjetividade), rompendo o individualismo e a rotina (JESUS, 1995, p. 58-59; 2005, p. 205-206).

⁸³ *Sorge* em alemão é cuidado, cuidar, ternurar, preocupar-se consigo e com o outro. Heidegger utilizava esse termo como conceito filosófico.

5.7 A RELEVÂNCIA DO MEU “QUEFAZER”

Na verdade, querer e pretender realizar um discurso sobre o ser humano nesse tempo de mudanças de paradigmas é um empreendimento de bastante risco, sobretudo porque não há um mínimo suficiente de consenso sobre “*Quem é o ser humano*”? Mesmo assim, julgo de fundamental importância este tipo de interrogação, pois, se o ser humano não me importa, penso que outra coisa pouco me deveria importar. E no caso daqueles que dedicam o melhor dos seus esforços intelectuais na tentativa de tratar do ser humano, este tipo de questionamento – mais do que uma simples questão – deveria ser, no mínimo, uma tarefa para a existência toda da pessoa.

Esse “*est percipi*” – ser é ser percebido – é a minha busca. Estou a descrever a pessoa com necessidades especiais por deficiências como um ser a ser percebido, apreendido, descrito e analisado hermeneuticamente. É o ser humano a relevância e o sentido do fazer⁸⁴ educacional. E no agora em que vivemos concretamente, volto o meu olhar para as pessoas com necessidades especiais por deficiências e nelas há o desvelar de um ser da educação, ser que em sua existência é merecedor de cuidados educacionais, psicológicos, afetivos e políticos. No outro eu também vejo a mim mesmo, pois eu também sou uma pessoa com necessidades especiais, no sentido que olhar para ele e ver nele a possibilidade existencial de viver como um ser da educação, ver a própria existência. Na prática educativa avançaremos na compreensão das diversidades e na compreensão de que o lugar do outro é sempre um outro lugar, um local da cultura, e que ao chegarmos no seu lugar, ali ele não estará mais, pois como um ser da cultura, ele estará entre lugares, que nos parecerão lugares que me possibilitara ver a existência como movimento, como o entre lugar da cultura. É com o outro que posso e devo e me remeter ao “mundo-da-vida” que exigirá de mim perceber que o avanço poderá ser um passo atrás, e que o passo a frente poderá ser retrocesso.

A educação, e aqui a educação inclusiva, numa intencionalidade libertadora⁸⁵, com efeito, se

⁸⁴ Paulo Freire (1977, 1979 b.) fala em “*quefazer*” típico do homem, compreendido na sua totalidade. Trata-se de um “*quefazer-ação-reflexão*”, que sempre se dá no mundo e sobre ele.

⁸⁵ A intencionalidade da consciência adquire um campo maior de abrangência, pois como movimento de estender-se abarca uma ação libertadora no sentido freiriano, imprimindo maior lucidez – “ninguém liberta ninguém, nós nos libertamos em comunhão, mediatizados pelo mundo, indo além de um saber bancário” (FREIRE, 1977, p. 79-82) e somados a concepção do horizonte histórico – ação dos sujeitos sempre se situam num horizonte de infinitas possibilidades.

quer contribuir para a melhoria [de]vida dos seres humanos⁸⁶, preciso adentrar sempre mais no conhecimento sentido desse *ser sendo* que desejo (junto com ele e os seus) melhor educado. Refiro-me “aquele” que se manifesta em determinado contexto social/cultural, inclusive para podermos avaliar a nossa pretensa contribuição. De fato, se eu não sei “quem” é o ser humano, se não tenho consciência das estruturas fundamentais e concretas constitutivas do ser-homem a serem realizadas na existência, se não faço em mim mesmo a experiência da minha própria humanidade, então será muito difícil avaliar a própria eficiência de toda e qualquer vertente e técnicas terapêuticas, quer em psicologia, quer na medicina, quer na educação ou em qualquer área científica e da vida comum. Assim, conhecer e experienciar o humano, no sentido do que é dado na existência, na generatividade (sócio-historicidade), se põem como condição “*sine qua non*” para toda a abordagem significativa dos seres humanos.

Ora, numa época histórica em que a ciência ainda reivindica o monopólio acerca da verdade sobre a realidade total e, nela, sobre o ser humano, tecer um discurso de outro calibre sobre o mesmo ser humano é correr inclusive o risco de cair no descrédito e de a priori não ser escutado (e nem me escutar). Porém, se a ciência e seu prolongamento na técnica fossem suficientes para a melhoria da vida humana e da pessoa mesma, então o ser humano já não teria tantos problemas⁸⁷. E se a realidade está como ela – e não adianta não querer ver os seus males que inclusive aumentam – então, de novo, parece-me que ainda tem fundamento, importância e necessidade voltar a refletir e a [dis]cursar sobre o ser humano, como parte de uma busca milenar ao mesmo tempo em que se cumpre – aqui e agora – mais uma vez o princípio socrático “Conhece-te a ti mesmo”.

Ao cuidar dos seres humanos com suas interrogações educacionais (fenômeno educacional), ou na sua diferença e sua luta para impor-se enquanto pessoa. Precisamos saber que “enquanto vivemos formações sociais em que é dominante o modo de produção capitalista, é o capital a categoria que opera” que Oliveira (2004, p. 145) chama de “a síntese social”. Eu prefiro denominar: a lógica da mundialização, ou lógica da globalização, ou “lógica de mercado” (ASSMANN, 2003, p. 19). Mas a idéia de “síntese social” é cabível, pois a globalização é marcada por um pensamento único, produzindo um discurso abundante sobre a importância da dimensão social, que caracteriza o modelo europeu, e nessa produção

⁸⁶ Ver Item 5.6 Proposições provisórias o sentido de cuida[dor], p. 134.

⁸⁷ Na (Psico)Pedagogia Clínica, Pinel (2005) fala de uma “*clínica do sujeito*”, não mais uma escuta arrogante e produtora de palavras nosológicas (rótulos), mas que estima a autonomia, a autoria, a libertação e a criticidade de uma sociedade que não tolera estranhamentos, mesmo que [sobre]viva sob sua égide.

podemos agregar a exclusão e a inclusão subordinada que são duas faces da mesma moeda (OLIVEIRA, 2004, p. 145). Isto é sócio-historicidade e/ou generatividade. Percebo e entendo a gênese e projeto o futuro.

Quero estabelecer um processo de aproximação com o outro desvelando progressivamente quem é este ser humano (o sujeito) que chama a minha atenção. Que valores são afetados em mim ao ver tais pessoas que querem a escola a despeito do julgamento meu e do sistema sobre as suas capacidades ou limitações? O educador e as políticas públicas focam a deficiência ou a defasagem sem perder a perspectiva do todo?

“Educação Especial” (?) só o é pela forma de tratar e de cuidar. Este ser (sujeito) é uma pessoa que tem necessidades educacionais como todo mundo. É uma pessoa com possibilidades de aprender como todos e, como em um “espelho bem polido”⁸⁸ (PINEL, 2003a, p. 192, 210, acesso 31 out. 2006) ele é um ser no mundo, tendo seus limites e possibilidades em todas as dimensões da sua existência, de sua transcendentalidade. Se há necessidades educacionais há possibilidades de aprender. O educador e as políticas públicas devem focalizar as possibilidades desse sujeito que grita por uma educação de qualidade para todos, como bem destaca Mantoan (2001).

5.8. CONCEPÇÕES SIGNIFICATIVAS DE SUJEITO

No contexto de minha pesquisa movem-se pelo palco/platéia concepções significativas do sujeito e faço a escolha dos que compreendo importantes na compreensão do sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial. Não devemos esquecer que se trata de um tipo abstrato que não tem sentido em si mesmo. Como diz Najamanovich (2001, p. 11) “não é um ídolo a se adorar, nem um demônio a destruir”. Portanto quando eu falo de concepções significativas de sujeito e, particularmente a concepção cartesiana, quero deixar claro que são tipificações que não as tornam menos

⁸⁸ Pinel (2003a, p. 165-174, 2006, acesso em 31 out. 2006) descreve uma das possíveis teorias da aprendizagem de espectro restrito. Na relação educador/educando o ajudador escuta, e passa a funcionar como um “*espelho bem polido*”, para o ajudado – aquele que apresenta demanda cognitiva/afetiva/física, etc.

importantes, nem as invalidam. Não tenho a ilusão de um único olhar sobre a noção de sujeito, procuro romper com tal idéia e concebo claramente que o sujeito da educação (especial) é sócio-historicamente condicionado.

5.8.1 O sujeito cartesiano

Ao longo da minha pesquisa o entendimento (racional) do conceito de sujeito na concepção de René Descartes é a idéia diretriz que permite reformular a filosofia e que se realiza nele. É orientada para o sujeito que é ponto de partida da fenomenologia que se utiliza dessa idéia para meditar de forma extremamente prudente e crítica para alcançar a compreensão (fenomenológica) do sujeito com [defi]ciência, transformando o cartesianismo toda a vez que a necessidade disso se fizer sentir (HUSSERL, 2001, 19-24).

Ressalto três características do sujeito cartesiano que marcam o *ser sendo* da pessoa com [defi]ciência no mundo chamado moderno, concepções que foram formadas sócio-historicamente nesses quatrocentos anos de modernidade embaladas pelos desdobramentos do cartesianismo.

O método cartesiano resume-se a grosso modo no seguinte: Descartes não aceitou uma proposição como verdadeira que não fosse clara e certa. Analisou cada problema em suas partes e discutiu parte por parte (atomismo no método). Como ordenamento do pensamento, organizou a sua pesquisa, de forma a começar pelos problemas mais simples até chegar aos mais complexos, sempre a necessidade de enumerações das partes a fim de evitar qualquer tipo de omissão. Portanto o sujeito em Descartes é o que se apresenta a si mesmo como evidente e claro, o *cogito ergo sum*: Eu sou a minha própria certeza e para me compreender melhor eu posso me dividir em partes, o meu corpo, por exemplo, em corpo e alma, espírito e matéria, cabeça, tronco e membros, interior e exterior; os meus pensamentos arrumados em linha com princípio, meio e fim, causa e efeito e tudo enumerado e medido para evitar qualquer engano ou erro. Um exemplo é o tratamento compartimentado em que cada parte é tratada por um profissional que não tem ligação com o outro.

Assim Sangue Bom se expressa,

Aos dez anos de idade, meus pais acharam que eu precisava de um tratamento mais individualizado, quando eles contrataram uma profissional de psicomotricidade, porque a minha coordenação motora estava péssima, não tinha noção de direita e esquerda, não conseguia amarrar o cadarço no tênis, e muitas outras coisas mais, como reconhecer uma cor etc... E essa moça (psicomotricista) me ensinou tudo dando aula na minha casa no período de dois anos, desde cedo comecei o tratamento neurológico com o médico Asdrúbal Armelau, e fiz uso de medicamentos até por vinte e um anos aproximadamente. Usei Gadernal, Psicoglut, Gamibetal Lexotan 3 mg e muitos outros que não me recordo (SANGUE BOM).

A primeira característica do sujeito “cartesiano” é *ser sendo* marcado pela racionalidade, de natureza solipsista e isolado. O solipsismo é a doutrina segundo a qual só existem, efetivamente, o eu e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos e as coisas do mundo), meras impressões sem existência própria, que compartilham da única mente pensante, nesse sentido em Descartes não existe o outro; no lugar do outro vem a idéia de deus. Conseqüentemente a intersubjetividade está fechada. Pensar o sujeito cartesianamente é pensar um novo método de pensar o mundo, fundamentado na razão, único caminho de levar o ser humano a um conhecimento verdadeiro e seguro.

Para o pensamento cartesiano, o lugar da verdade do sujeito está na consciência, é o sujeito das ciências positivas. O ser pensante equivale a ser consciente e o sujeito volta-se para si mesmo. Como afirma Cavalieri, que Descartes

[...] recuperou as idéias de subjetividade, de auto-referência do sujeito com pretensão de absoluto, da idéia de um ego tido como ponto de partida e da perspectiva transcendental em que o sujeito institui valores e organiza sentidos. Este processo atingiu o auge no período da ilustração, século XVIII, quando o homem imagina ter deixado a menoridade tornando-se auto-suficiente [...] (CAVALIERI, 2005, p. 107-108).

Descartes, ao chegar ao *ego cogito* como única realidade pensante, ou seja, na medida mesmo em que estou exercendo a minha faculdade de pensar tenho a certeza que estou existindo. Ele encontra certeza em si mesmo, como afirma Cavalieri,

[...] Contudo, o sujeito objetivava tornar-se absoluto, sem limites, auto-referente. Luta contra instituições que cerceiam a liberdade e contra dogmas que restringem as suas escolhas. O indivíduo encontra em si mesmo critérios para avançar no conhecimento do mundo. Cresceu uma visão otimista tanto no desenvolvimento da ciência como da filosofia [...] (CAVALIERI, 2005, p. 107-108).

É o *ego cogito* que pensa fundamentalmente e a partir do eu. Se há a dor, vontade e pensamento, deve haver algo que sente, que quer, que pensa – ora, o pensamento, a vontade, e a dor só podem existir enquanto pensamento, vontade e dor de algo ou alguém. Esta possibilidade de certeza e segurança foi a meta perseguida. O sujeito também – como todos os objetos – não poderia ser conhecido com certeza, clareza e distinção a não ser que possa ser inferido pela lógica. A lógica (escolástica) utilizada por Descartes exige uma causa eficiente para uma ação; esta causa é o que Descartes chamou de ego.

O sujeito para Descartes é o espírito que se descobriu a si mesmo, a primeira verdade descoberta de maneira insofismável, todavia, como garantir a esse espírito outra verdade que não seja sua própria existência? Há outro sujeito?

Para responder a essa questão Descartes propôs a existência lógica de deus. O eu solipsista, por definição, não tem pontes para fora de si mesmo. Descartes demonstrou a sua existência como ser pensante, mas mostra-se insatisfeito porque se encontra sozinho no seu solipsismo e necessita encontrar algo ou alguém que lhe garanta a verdade do seu conhecimento (fundamento gnosiológico), bem como a sua própria existência (fundamento ontológico). É dentro destes dois fundamentos que Descartes chega à idéia de deus. Nesse sentido,

[...] o *cogito* cartesiano transformou-se no grande princípio ontológico que permitira a demonstração da existência de Deus mediante o recurso à “teoria das idéias inatas”. Tal caminho foi utilizado por Descartes para superar o solipsismo do *cogito* e garantir a validade do conhecimento [...] (CAVALIERI, 2005, p. 107-108).

O cartesianismo criou a tradição estabelecendo uma relação simétrica, igualando o outro ao mesmo, ou então, uma assimetria em favor do mesmo. Na perspectiva cartesiana cada ser humano tende a explicar o outro na base da sua interioridade. Não se compreende o outro, explica-se o outro. O outro é um objeto que pode ser manipulado (medido, enumerado, coisificado, diagnosticado). A esse respeito o método correto permite ao sujeito conhecer o maior número de coisas, com o menor número de regras, daí a importância de um método de pensamento, sempre matemático, que garanta que as imagens mentais, ou representações da razão, correspondam aos objetos a que se referem e que são exteriores a esta mesma razão.

O sujeito é entendido de forma dualística, um corpo separado do espírito. Descartes dá continuidade ao dualismo platônico, o seu entendimento sobre o corpo está profundamente

enraizado no platonismo e neoplatonismo, propondo um dualismo radical entre o corpo e a alma. A sua preocupação fundamental é, novamente, a relação entre essas duas substâncias durante a vida do ser homem. Em sua visão antropológica está a dicotomia corpo-consciência, segundo a qual o sujeito é um ser duplo, dividido em partes estanques para uma “melhor” análise. Ele acreditava que o pensamento era uma propriedade da alma imaterial, do espírito. Os problemas do espírito serão diagnosticados como uma coisa a parte do ser humano.

Por esse prisma surge a abstração que existe relativa à doença mental que a entende não como uma doença com afinidades orgânicas, o que leva muitas pessoas da comunidade científica desaconselharem os medicamentos que produzem resultados significativos em doentes mentais.

Por outro lado, o não reconhecimento da doença mental (não deficiência mental) como uma outra enfermidade qualquer dá origem a situações de profunda injustiça e desumanidade, transformando o estigma da doença mental em mais doloroso do que ela própria. Como é percebida **cartesianamente** como uma doença que está na mente, no espiritual e não no corpo, essa questão é super valorizada, é revestida de um sentido muito grave.

Concordo com Cavalcante quando argumenta que

a relutância dos pais em colocar os filhos nas APAE se deve à confusão que, muito freqüentemente, a população faz entre “deficiência”, “limitação mental” e “doença mental”, o que deixa uma idéia generalizada de que a APAE cuida “dos louquinhos”. No imaginário social, a idéia de *loucura* ou de *deficiência* está associada fortemente a uma visão que estigmatiza o diferente, o estranho e é sustentada por estereótipos que congelam a percepção dessas pessoas em atributos desqualificantes e homogeneizadores. Por extensão, são também desqualificados os profissionais, os pais e as instituições que lidam com a excepcionalidade. Esse é um padrão de rotulação que menospreza o alunado destas organizações (CAVALCANTE, 2002, p. 304-305).

Compreendo que este “padrão de rotulação” das doenças e deficiência mentais são formatadas pela construção sócio-histórica da dicotomia cartesiana, isto é, separação entre corpo e alma, espírito e matéria. A grosso modo, na perspectiva cartesiana, posso dizer que os acontecimentos próprios da mecânica do corpo são vistos como algo menos “doído”, pois, o meu filho(a) não é um doente ou deficiente mental; sendo uma deficiência que acontece no nível do orgânico que a modernidade trata como parte (dividir em partes para compreender) do funcionamento mecânico e previsível, tais sujeitos não receberão tratamento igual àqueles

que possuem as doenças ou deficiências que acontecem na “alma”, na mente, no pensamento que são consideradas de forma lamentosa, pois não estão na parte mecânica da pessoa.

A separação corpo e alma é o terreno onde se edificaram as ciências humanas: a alma tornou-se um espírito que virou as costas ao mundo e, dobrando-se sobre si mesmo, encontrou no interior o abrigo seguro e sua morada, o ego. A perspectiva antropológica em Descartes é da divisão do homem e da natureza, e com a expansão do capitalismo surge também a divisão da natureza e da sociedade.

Posso ainda ressaltar que é próprio da modernidade buscar o ideal matemático (a partir do século XVII), isto é, a *mathesis universalis* (matemática universal). Isso não significa aplicar a matemática no conhecimento do mundo, mas usar o seu tipo de conhecimento, que é completo, inteiramente dominado pela inteligência, abstrato e baseado na ordem e na medida, permitindo estabelecer cadeias de razões.

Separando radicalmente corpo e alma, e sendo o corpo orgânico, o homem animal, é conveniente, para efeito de análise também, descrito como um corpo-máquina, complexa em relação a outros sistemas materiais, mas sem deixar de ser uma máquina. O sujeito é dividido em partes a partir de uma concepção da sua mecanicidade, assim em Descartes o sujeito nos seus modos de ser tornou-se assujeitado (padrão de rotulação).

Nesse sentido o sujeito abstraído como “normal” é um mundo medido matematicamente. Segundo Najmanovich (2001, p. 17) “é imprescindível identificar o sentido peculiar que foi atribuído à medição na modernidade”. Comparando com os modos de ser dos gregos à medida que se relacionavam fundamentalmente com uma ordem ou harmonia interna das coisas, porém a partir das concepções de Galileu a medida gradativamente tornou-se

[...] como a comparação de um objeto com o **padrão externo, ou unidade fixa**”. Apenas as propriedades mensuráveis segundo um padrão externo poderão alcançar o patamar das qualidades primárias (e extensão, o movimento, a inércia) e constituirão o único objeto da ciência. Estas **unidades primárias** são tidas como próprias dos corpos, anteriores a sua medição e independentes do sujeito. Reencontramos aqui sistematização e padronização dos processos de medição, os mesmos recortes e as mesmas conseqüências cognitivas relatadas na perspectiva linear: novamente os “corpos” desaparecem do horizonte cognitivo da modernidade, para deixar apenas uma carapaça de propriedades mensuráveis [grifo nosso] (Najmanovich, 2001, p. 17).

As pessoas viviam o mundo teocentrismo na Idade Média como um ser pertencente a deus com a eternidade garantida pela religião, “passa a uma substância material no espaço infinito regido por leis da natureza imutáveis e eternas”. Os objetos passam a ser massas pontuais, os impactos ficam elásticos, o espaço e o tempo se tornam absolutos, com características inodoras, incolores, insípidas, o sistema circulatório e nervoso é objeto da mecânica, a biologia é mecânica: enfim abstrações. O “corpo-máquina” é um organismo físico mensurável e estereotipado dentro de um eixo de coordenadas (Najmanovich, 2001, p. 15-16).

Conforme os princípios cartesianos, eu preciso enumerar e medir para não me enganar e para tanto são necessários padrões de medidas [pré]determinados para que a regra seja bem aplicada. Assim o sujeito será medido, se tiver fora dos padrões eu tenho as medidas e a política adequada para fazer as devidas trocas e “consertos”.

Esta hierarquização da média e a estabilidade que implicam os processos técnicos (Leia-se estabelecimento de padrões e instrumentos padronizados de medida) e político (Leia-se regulações rigorosas e legais dos padrões de medição) também conduziram ao desenvolvimento de uma nova concepção do conhecimento: o objetivismo. Os procedimentos de padronização, junto com a regimentalização experimental da natureza, implicam na possibilidade de prescindir do sujeito. O resultado da experiência não depende de quem a faça. O experimentador é um sujeito abstrato, prescindível, trocável. A exemplo da variável matemática, pode ser substituído por qualquer outro membro do sistema (NAJMANOVICH, 2001, p.15-16).

A partir, desses conceitos, o ser humano é “aquilo” que pode ser medido, assim como o corpo nesta perspectiva era aquele que podia ser representado. É possível ser neutro? Surge a objetividade a partir da possibilidade da neutralidade? Para tanto é preciso supor a capacidade de alguns sujeitos para abstrair-se, ou seja, para supor que nem a sua corporalidade que inclui tanto suas percepções, como suas emoções e seus modos de ser no mundo, nem a sua subjetividade, nem os vínculos que estabelece influenciariam no conhecimento do mundo (Najmanovich, 2001, p. 16-17).

O mecanismo cartesiano possibilitou um enorme avanço no conhecimento das ciências naturais e, conseqüentemente, do organismo humano, mas nas ciências humanas trouxe problemas como a padronização da pessoa. Quando se trata do propriamente humano o sujeito é cindido – corpo e a sua alma, geralmente com desvantagens para o corpo e para tudo o que a ele se refere. Ao lado dos valores da alma o corpo é objeto e hierarquicamente inferior a ela.

O mundo estava num momento propício para dividir-se, movimento era nessa direção da busca de uma divisão para compreender. O projeto é o de uma *mathesis universalis*, ciência universal da ordem e da medida, que é estendido ao campo moral, político, social e religioso: o mundo das coisas e, depois, o mundo dos homens. Nesse sentido o projeto da *mathesis universalis* ocorre junto com outras transformações: surgimento do protestantismo dividindo o cristianismo na Europa, expansão do capital comercial com a descoberta dos novos mundos; a revolução industrial na Inglaterra que se consolida no século XVIII, implicando em mudanças nos planos econômicos, político, social e religioso, culminando na revolução francesa. Processos sócio-históricos de dividir para clarificar. A consideração dualista do sujeito, certamente, tem os seus motivos ideológicos, pois permite legitimar grande parte das mazelas da humanidade. Valoriza-se mais o trabalho intelectual do que o braçal naturalizou padrões de normalidade/anormalidade, saúde e doença.

5.8.2 O sujeito fenomenológico

Ao longo de minha pesquisa, compreendo o conceito temático do “sujeito fenomenológico” na experiência de *ser sendo* aluno na/da educação (especial), que a centralidade se desloca para o nível transcendental. Para Husserl o ser humano é o sujeito do conhecimento, ou sujeito transcendental, como atitude universal, como estrutura necessária do saber e o poder está nos seus modos de *ser sendo* reflexivo, é o de construir o *eidós* ou sentidos.

Transcendência em Husserl tem o sentido aberto para o mundo-da-vida (*Lebenswelt*). O seu sentido é para fora. O seu conteúdo é puro movimento e o puro dinamismo. E no lugar de entender para explicar a partir de categorias a priori, ela compreende o mundo no horizonte da intencionalidade, um mundo entendido como horizonte. Portanto, os modos de *ser sendo* do sujeito fenomenológico inclui a dimensão da intersubjetividade transcendental, o mundo-da-vida, a intencionalidade e o próprio ego transcendental.

A atitude transcendental é superadora da ingenuidade, da atitude pré-filosófica, que considera apenas os objetos, por exemplo, em minha pesquisa: o autismo de Asperger, a artrite

rematóide ou a paraplegia e ignora o sujeito transcendental (pensante) como também é ingenuidade levar em conta somente o sujeito, esquecendo da relação de reciprocidade, de intersubjetividade, sendo a soma que produz a atitude natural⁸⁹ que não é educadora fenomenológica, que não assume a atitude fenomenológica. Nesse sentido concordo com Peixoto quando afirma que a tarefa da fenomenologia é

a de analisar as vivências intencionais da consciência para aprender as essências dos fenômenos, os seus significados, os seus sentidos. Com isso, a intencionalidade estabelece um novo sentido para a relação entre o sujeito e o mundo, entre pensamento e a ação, entre subjetividade e a objetividade. Com esse conceito, a fenomenologia supera a dicotomia estabelecida pelo racionalismo e pelo empirismo, assim como demonstra o equívoco da psicologia de pretender assumir o lugar da teoria do conhecimento (PEIXOTO, 2003, p. 27-28).

Por isso, o projeto transcendental tem que incluir a dimensão da intersubjetividade transcendental, o mundo-da-vida, a intencionalidade e o próprio ego transcendental. Como afirma Husserl, o sujeito transcendental e a consciência são o lugar do desdobramento do mundo para o sujeito,

é resultado da *colocação entre parênteses* do mundo objetivo em seu conjunto e de todas as entidades objetivas em geral. (...). Por meio dessa 'colocação entre parênteses', tomei consciência de mim mesmo como de um *ego* transcendental, que, em sua própria vida, constitui tudo aquilo que jamais pode ser objetivo para mim; tomei consciência de um *eu* que *existe* em suas experiências potenciais e atuais, assim como nos seus *habitus* (HUSSERL, 2001, p. 113).

O sujeito na fenomenologia é pensando como uma pessoa que vive intersubjetivamente, ele se constitui intersubjetivamente, num conjunto de relações passadas, presentes e futuras (gênese e generatividade), com o outro, todo o seu entorno familiar, social e psicológico. Com todo um entorno de coisas. Com sua consciência aberta aos horizontes do "espaçotempo". Em torno dela se dá uma convivência intersubjetiva, um colaborador não é um pessoa isolada.

A experiência transcendental implica o estar sempre orientado por sua totalidade como o horizonte do mundo, situado antes de toda discursividade da experiência particular. (CAVALIERI, 2004) Porém, a transcendentalidade não é reduzida nesta atividade da consciência. A consciência é consciência do mundo real, dos objetos, das relações lógicas e

⁸⁹ São consideradas como atitude natural concepções do senso comum e do cientificismo; a aceitação da aparência como verdade; absolutização de uma teoria como algo inquestionável; uma percepção imediata ou planejada, sem fundamentação e radicalidade.

ideais e além disso, o sentido e a significação não se reduzem à constituição. Como pessoas estamos no horizonte de uma experiência absoluta e não se reduz ao que é percebido ou ao que é perceptível. Nesse prisma, Cavaliere afirma que a concepção de sujeito é entendida

[...] como centro do agir e do qual depende o sentido do mundo, é assumida por Husserl como raiz filosófica fundamental. Assim ele se expressa: “Isso que nós chamamos de Ego em sentido próprio é [...] uma individualidade pessoal, [...] sujeito de motivações pessoais”. O sujeito para Fichte e Husserl é um sujeito moral e ético como uma tarefa de auto-responsabilidade infinita, em vista de um progresso e um aperfeiçoamento racional também infinito. Neste ponto, são semelhantes as concepções de “vocação” (Beruf) e “convocação” (Aufforderung). Autodeterminação e auto-responsabilidade em vista do infinito apresentam-se com uma dimensão teleológica da ação, e são fundantes da moralidade da ordem do mundo enquanto tal (CAVALIERI, 2005, p. 28-29).

O *ego* fenomenológico e o empírico não são duas entidades do sujeito. São um e o mesmo ser. Portanto, o sujeito transcendental conhece e compreende o mundo nos seus *modos de ser sendo no mundo* nos níveis empírico – como ponte comum do mundo, interage conscientemente com as coisas do mundo e no transcendental – outro modo do ego, ou modo de *ser sendo*.

Há uma tendência de se reduzir tudo ao sujeito empírico, como também de reduzir tudo ao sujeito psicológico ao que Husserl chama de psicologismo. O sujeito da fenomenologia é distinguido pelos diversos níveis temporais, a saber: o nível genético, que passa pela reflexão egológica, como a fala da Audaciosa Espevitada,

Descubro-me com este diagnóstico [artrite reumatóide]. Eu não entendia muito bem porque era muito nova. E a convivência com primos e o restante da família me faziam não ter tanta idéia do que acontecia. Na minha cabeça de criança, eu ia melhorar logo. Por isso não ligava muito. Como criança que eu era, não sabia que viveria com “isto” pelo resto da minha vida, pensava que iria melhorar logo (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Outro aspecto é o nível estático, que é a correlação entre a consciência constituinte e o objeto constituído, como na fala do Sangue Bom, “eu sou o Sangue Bom que é uma pessoa que tem o autismo desde os quatro anos de idade”. E por último nível generativo, que tem como tarefa precisamente investigar como as estruturas históricas e intersubjetivas tornam-se cheias de sentido para todos, como na fala do Cidadão Pleno,

Sou extremamente crítico quanto à relação da sociedade com os portadores de deficiência. A questão não é apenas o preconceito, que pela própria acepção, denota quanto equívoco é capaz de veicular. Critico que se deve oportunizar o exercício de direitos e deveres, o acesso à formação

profissional, à inserção no mercado de trabalho, ingredientes indispensáveis para uma vivência social salutar que englobe, inclusive, a experiência afetiva, erótica e emocional do deficiente (CIDADÃO PLENO).

O sujeito transcendental se manifesta em três estágios de desenvolvimento. O primeiro corresponde ao sujeito como agente de atos intencionais, de percepção e suas variantes. As vivências do presente, do aqui e agora e o *ego* está deslocado na recordação, na imaginação, na fantasia. Em segundo estágio o sujeito como identidade que efetiva atitude categorial, isto é, além de perceber e recordar assume funções mais elevadas. *Ego* diz: “eu penso que...” mas, toma posições, tem opiniões. E por último o sujeito avança para a reflexão sobre o que é e no que lhe acontece – começa a analisar todos os estágios anteriores, toma posse de seu “próprio si mesmo”. O sujeito se constitui sobre a sua própria vida irrefletida.

A experiência que o Sangue Bom, Audaciosa Espevitada e Cidadão Pleno têm nos seus modos de *ser sendo* com o corpo próprio (MERLEAU-PONTY, 1994) é compreendida como abertura para a intersubjetividade e para os horizontes do mundo.

[...] eu tinha muitas dificuldades, e ela (psicomotricista) também me ensinou como amarrar os cadarços do sapato, e eu aprendi muitas outras coisas direita e esquerda, e também me ensinava nas matérias das escolas, quando tinha dúvidas, e fiquei com ela nas aulas de psicomotricidade no período de dois anos, dos dez até aos doze anos (SANGUE BOM).

[...] para mim beijar é bom demais, quem não gosta de fazer isso, eu acho que todo mundo gosta (SANGUE BOM).

Eu sou uma pessoa que não gosto muito de sair de casa, só se for para academia malhar (SANGUE BOM).

[...] a minha cadeira, meu banco, minha cama precisam ser mais altos do que geralmente são, o banheiro que uso é todo adaptado, é o que facilita minha autonomia – pois bem, em minha vida não escaparei das adaptações. Então comecei a dar nomes pessoais aos meus objetos de uso diário: minhas muletas já foram chamadas de Help, Priscila, Fedora. Com treze anos comecei a andar de muletas (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Quando vivo estas experiências [termino de um namoro] sinto-me as vezes como um armário velho e pesado (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Esta questão de limites é uma coisa muito relativa – acho que a própria deficiência se torna relativa – porque fisicamente humanamente falando as coisas não tem um determinado final – é aqui, se você insistir ou persistir ou imaginar que dá para ser feliz, tem possibilidades, não é a toa que o infinito é infinito – infinito não é finito – não acaba de jeito... as estrelas não estão só aqui, brilham para todo mundo, nós não somos os únicos planetas que existem no universo, tem outros também (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Criança, você já viu! Criança é sociabilizada. Criança brinca e quer que você participe das brincadeiras. O máximo que dava para participar das brincadeiras, eu participava. Eu jogava bola, pegava no gol ou era o técnico

do time. Era muito legal... sempre assim. Isso aí! (CIDADÃO PLENO, APÊNDICE VI).

Na primeira escola que eu estudei, as vezes era um colega que me levava, o banheiro era bem rústico, mas eu consigo andar agachado, apoiando com a mão ou mesmo engatinhando. Criança não tem dessas coisas, quando criança eu não ficava constrangida com nada. Até hoje eu sou assim. Se eu vou a barzinho com um amigo e eu preciso ir ao banheiro, eu solicito logo uma cadeira, ou um banquinho ou mesmo uma caixa de engradado de refrigerante do barzinho. Se não dá para entrar com a minha cadeira eu passo de uma cadeira para outra e faço uso do banheiro. Eu chego até a porta do banheiro e uso a cadeira como trampolim para o vaso. As vezes uso a minha perna direita, nela posso me apoiar um pouco e que tem uma certa mobilidade. Eu não passo apertado. Ou estaciono o carro em algum ponto estratégico caso eu precise urinar, alguma coisa assim. Mas há pessoas que tem menos mobilidade e a questão do acesso é importante, especialmente que teve uma lesão de coluna, de medula, por exemplo, que tem menos mobilidade (CIDADÃO PLENO, APÊNDICE VI, p. 273).

Por essas descrições compreendemos que a transcendência em Husserl remete às atividades da consciência. São expressões públicas e legítimas da vida racional, não são pessoas escondidas ou insignificantes. Este sujeito não é mais um *ego* isolado que a partir de si constituía o mundo, mas de um “sujeito intermonádico”, que forma uma espécie de comunidade de “mônadas” (HUSSERL, 2001, p. 142).

O sujeito transcendental é produtor de sentido e o é para fora, a consciência não tem nada dentro de si ela é puro movimento, puro dinamismo, a consciência é puramente intencional, inicialmente é não-consciência de si, não tem conteúdo, o único conteúdo primário é a intencionalidade. Nesse sentido compreendo que “o mundo das coisas transcendentais está inteiramente referido à consciência e não a uma consciência logicamente possível, mas a uma consciência atual” (HUSSERL, 1986, § 49, p. 113).

5.8.3 O sujeito encarnado

Assim como numa obra de arte o corpo revela o seu sentido pleno. É o sujeito encarnado, concreto que tem “corpo próprio” ou “corpo vivo” e se expressa através dele, assim como sente o seu corpo, é o sujeito que está-no-mundo, o mundo-da-vida.

Eu sou não um “ser vivo” ou mesmo um “homem” ou mesmo “uma consciência”, com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história – eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e, portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3-4).

Atualmente, e nos últimos anos, os corpos e as sexualidades passaram por transformações nunca antes pensadas. Muitos são, por exemplo, os adeptos das cirurgias plásticas, da lipoaspiração, das academias de ginásticas, das fórmulas milagrosas para o emagrecimento ou para adquirir músculos mais proeminentes, com o propósito de conseguir um dado padrão/norma “ideal de beleza”. E aqueles(as) que nos seus modos de *ser sendo* não possuem este corpo tão “ideal/perfeito”, explorado pelos meios de comunicação, como são suas vivências? Eles podem vivenciar sua sexualidade e exhibir os seus corpos? Será que eles podem *ser sendo* atraentes, desejados ou cobiçados mesmo não possuindo os corpos delineados pelos padrões de beleza impostos? Existem novas possibilidades de *ser sendo* no mundo para estes corpos?

Assim se expressou a Audaciosa Espevitada numa de nossas entrevistas, sempre bem arrumada, maquiada de forma discreta com os cabelos bem tratados e compridos,

Minha deficiência não interfere. Ela não é o problema. Eu me amo e não posso viver sem mim. [...] sexualidade é importante, mas não é tudo em minha vida. Eu quero, eu desejo, mas eu tenho planos e alvos (AUDACIOSA ESPEVITADA).

O simples fato de pensarmos que uma pessoa com deficiência pode gostar do seu corpo e manter relações sexuais ou que mesmo que ela tenha um corpo bonito e desejável, costuma ser algo incomodo, ou até mesmo abominável, para uma grande parcela da sociedade. Através das afirmações e compreensões de Merleau-Ponty busco [re]aprender os modos de ser no mundo como “sujeito encarnado” de pessoas com deficiência experienciando o seu próprio corpo e explorando o horizonte das possibilidades do corpo-próprio. É, pois, com o corpo que apreendo as coisas ao meu redor, de acordo com as situações que vivencio. Minha presença no mundo é, portanto, uma presença corporal. “O homem é um ser existente por si mesmo, portanto um ser genérico” para o qual a sociedade não é um acidente suportado, mas uma dimensão do seu ser [...]” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 75).

O sujeito para Merleau-Ponty é aquele que pensa porque existe. Constantemente realizo ações que não são determinadas pela minha escolha livre, é preciso encontrar resposta para esse fundamento corpóreo que, existente em mim, e mantém comunicação com o mundo. O agir humano não está separado do pensar, eu posso compreender que há um “pensamento” latente no meu corpo próprio, que escapa da triagem do pensar consciente. Compreendo como no ato de dançar, nosso espírito não tem a possibilidade, num curto espaço de tempo, de calcular, corrigir ou antecipar cada ato executado, mas o corpo tem esta possibilidade. Não é o espírito que orienta o corpo para o gesto de apreensão de um objeto.

O corpo encarnado tem uma relação de aprendizagem com o mundo, compreendo que ele é aprendente. Como sujeito existente o meu hábito serve para mostrar que o meu corpo “aprende”, “reflete” e que tal coisa não pode ser explicada como uma operação da inteligência ou como um automatismo corpóreo. Vejamos a digitação: basta que eu me habitue com a repetição das letras do alfabeto no momento do aprendizado para, em seguida, digitar uma infinidade de palavras até mesmo em outro idioma. Na dança, por exemplo, o corpo “capta” e “compreende” o movimento, que é a apreensão de uma “significação motora” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 159).

O corpo vivo nos seus modos de *ser sendo* é intersubjetivo. “O *cogito* só é falso enquanto se separa e quebra nossa inerência ao mundo. Só poderemos suprimi-lo, realizando-o, isto é, mostrando que está contido que está contido eminentemente nas relações inter-humanas” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 79) É um sujeito que não está sozinho, “[...] está no meio de outras consciências situadas, é para o outro e por isso sobre uma objetivação, tornando-se sujeito genérico” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 79). Nesse sentido se expressa o Cidadão Pleno,

Sempre ia à escola acompanhado de amigos, em nossa algazarra pelas ruas da cidade, estava sempre bem agrupado, integrado ao grupo. Interagindo, íamos ao campo de futebol aos domingos, e na igreja, participávamos do coral infantil (CIDADÃO PLENO).

O homem é homem em situação e neste sentido, o corpo não tem um papel de passividade e inércia, mas sim o de colocar-nos em contato com o outro e com o mundo. Segundo Carmo (2004, p. 81) o corpo exerce um papel mediador por excelência, já que nos põe em permanente contato com o mundo e marca a presença do mundo em nós. Portanto, é preciso definir o ser humano “como relação com instrumentos e objetos, como uma relação que não

seja de simples pensamento, mas que o engaje no mundo de tal maneira que tenha uma face exterior, um fora, que seja ‘objetivo’ ao mesmo tempo que ‘subjetivo’” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 76). Nesse prisma é um sujeito aberto, ativo e capaz de estabelecer sua autonomia sobre o próprio terreno de sua independência (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 76). A esse respeito assim se expressa o Cidadão Pleno,

Exatamente, eu passaria muito tempo dentro de hospitais, clínica, muita fisioterapia, você tem que fazer como de um atleta se recuperando de uma lesão, bem puxada. Cirurgias, dores e dor não é fácil, muitas dores, uso de aparelhos, recuperação. Não foi medo, este não foi o meu ideal. Se fosse uma coisa mais rápida com uma possibilidade maior, eu teria tirado um tempo para aquilo. Possibilidade de andar com maior rapidez, mas esse não era o meu projeto de vida – deficiência não é doença (risos). Se você tem alguma coisa que lhe causa dor tudo bem (CIDADÃO PLENO, APÊNDICE VI).

Como também a Audaciosa Espevitada estabelecendo sua autonomia no terreno de sua independência, afirma,

Estava no melhor hospital do Brasil, então, iria melhorar. Isso serviu como um exercício mental pra mim. Eu queria a cirurgia, eu a esperava desde pequena. Era muito ruim continuar do jeito que estava (sem fazer o tratamento devido). Aos vinte e três anos fiz a primeira cirurgia de prótese e me preparei para a próxima que aconteceu em novembro de 2005 (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Estamos, contudo, nos referindo aqui não à noção cartesiana de corpo, o corpo-máquina, mas ao “corpo vivo” ou “corpo próprio”, dotado de intenção e onde residem nossas ações originais. A experiência do corpo próprio revela-nos um modo de existência ambíguo. Não podemos decompor e recompor para formar dele uma idéia. Por isso, ele não é um objeto, e a consciência que tenho dele não é um pensamento.

Considerar que a ambigüidade da natureza corpórea resultante da reflexão corpórea faz com que o corpo seja simultaneamente sujeito e objeto. Dessa constatação resulta a possibilidade de o corpo vivido voltar-se sobre si mesmo e refletir-se, instaurando um outro tipo de refletividade: “um visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente” (CHAUI, 1980b, p. X).

Para compreender o sujeito da educação (especial) é preciso evitar a distinção clássica entre o “psíquico” e o “fisiológico”. É exigência da filosofia da existência instalar-se na concretude do mundo. Implica abandonar o tratamento do corpo como objeto ou como um autômato que

pode ser subdividido em partes; em vez disso, é preciso tratar o corpo, do qual se tem a experiência atual, agindo em direção ao mundo, ou seja, movimentando-se entre as coisas. Assim se expressa Merleau-Ponty que a idéia da beleza dos modos de ser humano só pode ser comunicada pelo desdobramento das cores e dos sons.

Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte (MERLEAU-PONTY, 1994, 209-210).

5.8.4 O sujeito da alteridade

Emmanuel Lévinas é um dos mais importantes autores de referência na reflexão ética contemporânea. Lévinas mistura a tradição grega e a judaica. Concordamos com Bonamigo (2005, p. 146) quando ressalta que obra de Lévinas é grandiosa porque teve duas grandes ousadias, sendo a primeira o inserir o “mundo judaico”, que é parte do pensamento oriental, no horizonte da filosofia ocidental, afirmando que as Escrituras Sagradas (mais especificamente o Antigo Testamento) é essencial ao Pensamento; a segunda ousadia foi a de ter elevado ao trabalho do Pensamento o mundo de experiências dos personagens da escrituras, muitas vezes limites que, ao constituírem a sua vida, serviram de permanente base para sua reflexão.

Nessa filosofia provocativa um dos eixos centrais e que nos interessa no contexto de nossa pesquisa afirmados por Lévinas é a “questão do Outro” (alteridade) e as relações com o Outro, ou, ainda, do assumir, acolher e mesmo expiar o outro como Próximo.

Uma de suas idéias básicas é a da alteridade, isto é colocar o outro no lugar do ser. Nesta visão, o outro não é um objeto para um sujeito. Esta proposta rompe com o sentido da máxima “A minha liberdade termina quando começa a dos outros” de Hobbes, sendo substituída pela proposta de que a minha liberdade é garantida pela liberdade dos outros. A minha liberdade é “liberdade com”, a minha humanidade é “humanidade com”.

É importante em nosso estudo ressaltar o sujeito em Lévinas, o sujeito como *ser sendo* o Outro, que está diante de mim face-a-face, o “rostó”. “O olhar voltado para o rosto é, em primeiro momento ético” (LÉVINAS, 1982, p. 77) e por esse prisma quando partimos o corpo em pedaços demarcando, enumerando e mecanizando, aí nos voltamos para o Outro como objeto. No contexto de minha pesquisa a melhor maneira de encontrar outrem é não atentar para nenhuma parte do seu corpo “[não]deficiente”! Quando se observa o exterior da pessoa “[não]deficiente”, não se está em relação com o seu “rostó”. O que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele. Há em tudo isso a exposição nua do Outro, mas uma nudez decente.

O “rostó” está exposto, ameaçado, como se nos convidasse a um ato de violência, porém ao mesmo tempo, o “rostó” é o que nos impede de matar. Inclusive podemos matar simbolicamente com palavras ([pré]conceitos, estigmas, diagnósticos, etc.) que são sempre formas sócio-historicamente construídas. Para Lévinas, a racionalidade ocidental que procura englobar tudo na totalidade se caracteriza como uma violência.

Uma palavra (estigma, diagnóstico, etc.) de forte conteúdo simbólico que produza a “morte” do outro não deveria ser pronunciada por ninguém revestido de um peso de autoridade, é a opinião ou a autoridade de quem pronuncia que violenta o Outro; mas deveria ser proferida apenas a palavra que for útil para o cuidado e para acolher o Outro, conforme a necessidade, para que conceda sentido e se construa uma ética. É a presença do infinito num ato finito. Nesse sentido Lévinas afirma que

[...] a "pequena bondade", praticada por um homem em favor de seu próximo, se perde e se deforma desde o momento em que procura ser organização e universalidade e sistema, desde o momento em que pretende ser doutrina, tratado de política e de teologia, Partido, Estado e mesmo Igreja. Ela permaneceria, contudo, o único refúgio do Bem no Ser. Invicta, esta pequena bondade sofre a violência do Mal, que não poderia nem vencer nem expulsar. Pequena bondade realizada apenas de homem para homem, sem atravessar os lugares e os espaços onde se desenrolam acontecimentos e forças! Notável utopia do Bem ou o segredo de seu além. (LÉVINAS, 2005, p. 294, 295).

No dia-a-dia somos personagens – Cidadão Pleno é bancário, atuando na gerência de Habitação Popular, formado em Letras – UFES e assim por diante, mas o seu “rostó” é significação, e o é sem contexto, isto é, na retidão do seu “rostó”, não é personagem num contexto (LÉVINAS, 1982, p. 78). Então o rosto é sentido só para ele – Tu és tu. Nesse aspecto ele é o que “não se pode transformar num conteúdo que o pensamento abarcaria, e assim é o incontível que nos leva além. Eis por que o significado do rosto o leva a sair do ser

enquanto correlativo de um saber” (LÉVINAS, 1982, p. 78). A relação com o outro é incondicionalmente ética. A alteridade do outro é anterior a toda e qualquer iniciativa, é a priori.

Diante do outro me abro ao Infinito que me lembra que a responsabilidade diante do outro nunca termina. Enquanto em Descartes o *cogito* é de natureza solipsista, em Lévinas ele me abre para o Outro. Saber que o *cogito* é a capacidade de pensar muito além do meu próprio pensamento e que eu consigo imaginar algo que vai além de minha capacidade de explicar, compreender e imaginar. É aí que o Outro aparece como irreduzível a mim e, como tal, me transcende, uma exterioridade que me ultrapassa e que não consigo possuir.

O sujeito em Lévinas é o Outro que se apresenta e pode ser amado (ágape) por mim sem que eu espere nenhuma troca, nenhuma reciprocidade, nenhuma resposta. É uma relação incondicional fundamentada num imperativo que Lévinas interpreta assim: “Ama teu próximo, ele é como tu”, outras formas possíveis de leitura: “Ama teu próximo; esta obra é como tu mesmo”; “Ama teu próximo; é tu mesmo”; “É este amor do próximo que é mesmo”. Afirma ainda que a leitura do Antigo Testamento suporta várias leituras, pois quando o contexto maior é compreendido ressoa o sentido. “E no conjunto do livro [as Escrituras Sagradas] há sempre uma prioridade do outro em relação a mim” (LÉVINAS, 2002, p. 128-129).

Lévinas tem outro horizonte, que é a assimetria em favor do outro e nesse sentido é preciso o amor incondicional, simbolizado pelo verbo “*ἀγαπή*” (*ágape*) como altitude generosa de uma pessoa por amor à outra. Implica nas relações entre as pessoas como um suporte necessário à vida em comunidade. É uma expressão legítima que em alguns momentos do nosso viver é percebida e vivida. O ser humano carece de receber uma parcela do amor incondicional. Quando se tem um amor assim por coisas obviamente ele está dirigido a fins errados. *Ágape* é sempre um amor aberto ao infinito que tem como um ponto de origem muito além do *cogito*. Amar incondicionalmente é a responsabilidade ética, usando as palavras de Lévinas, é quando uma pessoa de forma concreta recebe a revelação.

5.8.5. O sujeito da emancipação humana

Os estudos de Paulo Freire são uma busca para captar a natureza profunda da construção da consciência humana (subjetividade) e da relação dessa com o processo histórico (objetividade). É a resposta do quefazer educacional como mediador da práxis da liberdade (individualidade) e da libertação (emancipação humana). A busca do humano e sua relação com a humanidade.

O destinatário da práxis freiriana é toda a humanidade, porém, a perspectiva é a dos que mais sofrem, nesse sentido, “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos” (FREIRE, 1977, p. 43). Isso não se deve à intransigência ideológica, puro ativismo, mas por uma possibilidade histórica de libertação que se origina em uma classe, o do oprimido, possibilidade que se propõe, no processo histórico, a eliminar a condição de opressão presente em todos os segmentos sociais, pois somos todos potencialmente opressores e oprimidos.

Desinstalar a opressão do opressor e do oprimido, restaurando-lhes a humanização e a prática da liberdade é seu ponto de chegada, cuja realização se inscreve em dois momentos: “o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada as vivências opressoras, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos seres humanos em processo de permanente libertação (FREIRE, 1977, p. 44).

E quando afirma que “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para liberar a ambos [opressores e oprimidos]” (FREIRE, 1977, p. 31), Freire refere-se, inclusive, ao poder de gritar para fazer-se ouvir.

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 18).

Falar da perspectiva de Freire é não perder de vista o sujeito de seu pensamento: o oprimido. Esse compromisso é a grande coerência epistemológica e política de sua obra. Outra vertente com a mesma ênfase no sujeito da libertação e o pensador latino americano Dussel (1995, 1997). O Outro encontra-se “mais-além-do-ser” (DUSSEL, 1995, p. 20); é o sujeito que eu não posso conquistar (*ego conquiro* - fundamento prático do *cogito*). Os sujeitos são homens e mulheres que vivem ao meu lado e minha relação com ele não pode ser da conquista, do domínio, do subjugar, do categorizar.

Nesse sentido a pesquisa sobre a relação entre anormalidade e processos de inclusão/exclusão social e escolar de Bueno indica que os mecanismos de opressão (seletividade, baixos índices de aprendizagem, isto é, as formas de escolarização que são submetidos, inclusive pessoas com deficiência) sobre as classes populares – o oprimido – núcleo do sujeito de Freire, ainda é a grande preocupação de pesquisa, quando afirma que,

Se, no passado, os processos de seletividade se davam pelo não acesso ou pelas retenções e evasões provocadas pela reprovação escolar, no momento atual, com a ampliação das possibilidades de acesso para a quase totalidade das crianças com idade de ingresso no ensino fundamental e pelos mecanismos de redução da repetência (sistema de ciclos, regime de progressão continuada etc.), hoje esta seletividade se expressa também, e especialmente, pelos baixos índices de aprendizagem, que continuam afetando, de forma contundente, os alunos provenientes dos extratos populares (BUENO, 2005, p. 106).

A construção de Freire sobre a pedagogia numa perspectiva do oprimido é atual e chave de interpretação que fundamenta a pedagogia no contexto escolar e não-escolar. Freire ressalta que a luta pela libertação do ser humano, o qual é, semelhantemente à realidade histórica, um *ser sendo* em formação, se dá num processo dinâmico e compreensivo do oprimido em relação a si mesmo, enquanto pessoa de vocação para “ser mais”. Recomendou e viveu um trabalho educativo que respeite o diálogo e a união indissociável entre ação e reflexão, isto é, que privilegie a práxis. Um trabalho que não se funde no ativismo (ação sem reflexão) ou em “frases de efeito” (reflexão sem ação) e que não se funde numa concepção do ser humano como “ser vazio”.

No que se refere ao sujeito da educação, Freire afirma seus modos de *ser sendo* como sujeitos da relação, produtores de conhecimento, da presença no mundo e compreende que é possível aprender e ensinar mediado pelo mundo. É um movimento intersubjetivo, o educar-se se dá em estar junto com o outro. Não é sujeito dependente de “depósitos” de conhecimento como

quer a pedagogia “bancária” (educação bancária). Pautada em uma comunicação verticalizada, contrária ao diálogo, que serve como instrumento de desumanização e domesticação do educando, em uma relação com o educando de forma não emancipadora e na relação com o educando com o opressor hospedando-o em sua consciência. Ao referir-se à teoria antidialógica, Freire ressalta que ela tanto traz a marca da opressão, da invasão cultural camuflada, da falsa “[ad]miração” do mundo, como lança mão de mitos para manter o *status quo* e manter os educandos assujeitados.

Os modos de *ser sendo* do sujeito para Freire são de pessoas dialógicas, problematizadoras e marcadamente reflexivas, combinações indispensáveis para o [des]velamento do mundo-da-vida. Sujeitos supera[dores] da contradição educador/educandos, oprimidos/opressores, normais/anormais, atitude fundamental na relação dialógica (FREIRE, 1977, p. 77-87).

Como se constitui a educação bancária para o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial? O que é e como é *ser sendo* com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares numa perspectiva bancária e opressora?

No contexto de nossa pesquisa o sujeito busca conteúdos curriculares que não caracterizem piedade, comiseração, doação ou imposição, mas uma “ devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1977, p. 98). O sujeito da educação (especial) tem o dizer (sua palavra) sobre conteúdos que querem se apropriar, sua existência, de seus modos próprios de *ser sendo* desafiando-o à busca de respostas, tanto em nível de reflexão como de ação. Em outras palavras, uma prática libertadora, requer que o apoio às pessoas com [defi]ciência se faça, não para levar-lhes uma mensagem de “comiseração”, em forma de piedade e conteúdo a ser depositado, mas, para em diálogo com elas, conhecer, não só o mundo em que estão, mas a consciência que tenham de si mesmos e do mundo (FREIRE, 1977, p. 101). Desse modo, buscam juntos, educador/educandos, mediatizados pelo mundo, o conteúdo a ser estudado.

Nesse sentido a afirmação da Audaciosa Espevitada exemplifica como há muito a se apropriar na escuta a pessoas com necessidades especiais,

Não percebi ao longo dos meus estudos as escolas mais preparadas para me receber. Não, até hoje, muito difícil. Sempre estudei em escolas com escadas, sempre precisei ser carregada. Elas não estão preparadas para me receber. Fiz o meu pré-vestibular todo tendo que ser carregada quatro

andares. Os alunos do cursinho, funcionários. Já pensei em estudar nessa mesma instituição, fazer um outro curso e desisti por causa disso. [...] Aqui na faculdade onde me formei foi a mesma coisa – o elevador foi colocado um ano e meio depois. A grande barreira é sempre física – não tenho tido grandes barreiras de preconceitos nas escolas (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Acerca do operacionalizar a pedagogia de uma perspectiva do oprimido, da pessoa com deficiência e por extensão a educação de práticas inclusivas é preciso pesquisar e compreender o universo temático dessas pessoas. Mendes (2002, p. 75-76) afirma que “não é fácil construir uma escola inclusiva em uma sociedade altamente excludente”, pois o ponto de dificuldade está na superação da dicotomia opressor/oprimido que envolve o processo histórico de emancipação e nessa caminhada eu compreendo que tenho diante de mim “o constante desafio de construir uma escola que acolha e trave realmente um compromisso com a qualidade do ensino para todos os alunos”.

Dito isso, convém sublinhar que o sujeito da educação em Freire não é de uma educação de treinamento e domesticação, mas sujeito de possibilidades de uma educação humanizadora, “libertadora”.

5.8.6. O sujeito estrelar

Para o professor Dr. Hiran Pinel⁹⁰ é no mundo-da-vida que o sujeito é estrelar; o outro brilha, todos têm o seu brilho e o brilho do outro necessariamente não (me) ofusca e (me) [co]move a outros brilhos. Assim é no mundo da existência, onde o sujeito é “ser-no-mundo”, onde ele é “nascido” (vem à lume), sem que sua opinião seja consultada, foi e agora o “destino” (não biológico e nem determinado, é claro!) é cuidar de viver e dar sentido a vida. Assim também compreender Merleau-Ponty, quando escreve que

[...] tudo é necessidade no homem [...] tudo é contingência no homem, no sentido em que esta maneira humana de existir não está garantida a toda a criança humana por alguma essência que ela teria recebido em seu nascimento, e em que ela deve constantemente refazer-se nela através dos acasos do corpo objetivo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 235-236).

O “ser-no-mundo” para o Pinel [des]vela-se em “modos de *ser sendo* si mesmo no cotidiano do mundo” (2005b, p. 271) e esses modos são todas as possibilidades capturadas pelo sujeito mesmo da experiência; no cotidiano e ou em situações de “clínica do sujeito” (2005b, p. 279) e em investigações de inspiração fenomenológica existencial.

Pinel (2003; 2005b) afirma o conceito sentido acerca do sujeito. O “sujeito nascido” (2005b) é sujeito que está-aí-no-mundo, e como tal nasce de suas experiências educativas escolares, não-escolares e informais, atrai-se e é atraído pelas práticas [psico]pedagógicas, emergindo-se como uma estrela. Nasce como “protagonista” de todos os lugares possíveis e imagináveis. É sujeito da ação/cena que é dita protagônica (quando produz marcas no coletivo e quando o outro lhe pontuou que ali há um brilho solitário, mas ainda assim coletivo), apropriando-se, de modo autônomo, do sentido saber, do saber sentido. Pinel descreve aquele que nasce ao colocar sua cara no mundo-da-vida como numa metafórica tela de cinema, sempre na vida, na proximidade do foco da câmera. Nasce ao assumir-se aluno/educando, exigindo ensino inventivo e de qualidade, aquilo que ao *ser sendo* proposto dentro de um determinado mundo, amplia os horizontes de quem ensina e de quem aprende.

Portanto, o sujeito não se [con]forma apenas com os conteúdos produzidos na linearidade da modernidade. Também exige, com seu brilho, aprendizagem-ensino inventivo, [tres]loucado, provoc[ativo] o bastante para que [re]nasça. Sujeito [re]nascido é uma pessoa que dá sentido à sua vida. Sentido é o significado orienta[dor] de suas experiências vividas. Toma o ser do ser humano na sua existência, através dos seus modos de ser e com os seus jeitos de aproveitar oportunidades ou produzindo as mesmas. O ser mostra-se de sentido, cujas vivências (o lugar/tempo concreto ou simbólico) cabe a ele decidir, dentro é claro, de sua sócio-históricidade, na sensibilidade da escuta (no que puder ser pela empatia) e do diálogo com o coletivo. O mundo para Pinel (2006, acesso 19 out. 2006) é o *ser sendo* e seus modos ou jeitos compreendidos singularmente em uma personalidade que inventa trocas com a cultura, a sociedade, a história, os acontecimentos desse mundo onde o *ser sendo* se localiza.

A sócio-históricidade possui aí momentos híbridos e complexos que podem supor que em cada direção tomada (sentido como norte/rumo/direção que toma o ser e “seus modos de”) se

⁹⁰ Professor Dr. Hiran Pinel do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES.

mostra mais de um sentido, opostos e contraditórios. Nossos “saberespráticas” evocam “rumos” (sentidos).

O sujeito autor de si mesmo no mundo é o que assume sua existência, mesmo que tenha que catar pedaços de si (quebrado que foi como se fosse um refinadíssimo vaso de porcelana chinesa). Ele cata partes de si nesse mundo de muitas porcelanas quebradas e nesse sentido é um protagonista coletivo, que aí mesmo brilha, pois ainda tem força para catar si mesmo no mundo, recuperar o que imagina ter perdido, pois ele procura o que acha!

Ao catar os fragmentos, já não é o mesmo (se é que foi algum dia). Ele junta cacos que irão compor o mosaico do seu *ser sendo* da autonomia e da sua libertação (e por extensão do mundo dos seres todos): esses processos vividos manifestam-se na fuga do hegemônico. Na clínica evita-se a medicação, os rótulos, as arrogâncias de quem propõem educar em ambientes escolares e não-escolares entre outros aspectos. Começa por indicar profunda, sensível e humilde escuta.

Para Pinel, o sujeito que é compreendido como não descrito (pois inusitado), não visualizado num enquadramento qualquer, não domesticado, impossível de ser “(...) policiado e preso em garras tão afiadas, como se não ocorre gozar como nenhum, como se fosse impedido, e que no abandono não pudesse mirar nas belezas que os sustentassem, como a luz da lua” (PINEL, 2005b).

O olhar de soslaio é para o processo vivido – um olhar de lado e com “marcas-cidadãs luminuras de estar no filme” (PINEL, 2005b). Isso conduz o sujeito protagônico nos modos de ser bem nascido, no seio do seu povo. Ele acordou-se e foi acordado na relação com o outro, o ensinante, dentro e fora da escola. Como se o sujeito a descobrir-se nascido, chegasse num lugar em que pudesse se [re]ver e desse algo em si para acordar-se, vê-sentir quem é sendo no mundo.

Pinel afirma também o lado negativo das experiências, então ele o é sendo um sujeito de experiências (também) negativas (PINEL, 2005b, p. 286). Humana igualdade, nas diferenças de si, no outro, no mundo. Ele também clama por necessidades, devido às dificuldades, por exemplo, de enfrentar seus próprios [pré]conceitos contra outras formas de inclusão de outros grupos. Uma luta pelos frágeis amores modernos. É o sujeito protagonista de seu

enfrentamento e apoderamento. Diante das experiências das quedas e os levantamentos resilientes, ele é capaz de resistir e crescer na adversidade, resistente, enfrentativo ele se [des]vela. O ser é mesmo protagonista: um luta[dor]!

O sujeito deficiente, tal qual aqui estamos, parece ser em Pinel (2005b), um *ser sendo* sempre humano, que como todos (deficientes ou não) tiveram diversos de seus cacos catados ou não. Mas como bem pode ser alertado há uma diferença entre ter orelha de abano e ser surdo. Por isso, o sujeito da educação especial e inclusiva (da educação escolar e não-escolar) é um *ser sendo* nos modos a demandar que se atenda – como a todo cidadão aprendente – os seus estilos individuais de aprendizagem, e daí dar-se (ou não) nascido ou renascido, bater em si para acordar no mundo e então tomar as rédeas do seu enredo existencial, e brilhando permitir aos outros brilhar. “No fundo de si (no mundo) o sujeito que cata pedaços de si, sabe-sente que só foi possível esse ato de sentido porque não está só” (PINEL, acesso 31 out. 2006).

5.8.7. O sujeito da demanda especial

Nessa perspectiva dos demais conceitos acerca do sujeito da educação posso citar ainda o que pensa a professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus⁹¹: é o sujeito escolar, e especificamente a pessoa com necessidades especiais por deficiência, enfocando a pessoa. Ela como todos aprendem, pois não há uma pessoa que não tenha gosto em aprender e a intervenção é possível, preferencialmente na escola como contexto mediador. O mundo da pessoa com necessidades educacionais especiais é um mundo intersubjetivo e para Jesus o “espaçotempo” escolar é um contexto mediador privilegiado. As possibilidades de práticas inclusivas são compreendidas como portas significativas da intersubjetividade. Na percepção de Jesus essa pessoa é aquela que tem algum tipo de deficiência e pode precisar de apoio.

O apoio do quefazer pedagógico de Jesus é fundamentalmente exercido na formação de professores que cuidam das demandas dos sujeitos escolares. Ela dirige todo o seu trabalho no

⁹¹ Professora Dra. Denise M. de Jesus do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES.

cuidado da formação de professores que lidam com esses sujeitos. Nesse sentido Jesus acredita que,

se quisermos uma escola inclusiva, precisamos **pensar com o outro**, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (JESUS, 2005, p. 206, grifo nosso).

Não é sujeito patológico, nem individual ou socialmente, mas sujeito da diversidade, da finitude e das contingências humanas. Não é [pré]concebido e definido como patológico ou estigmatizado, nunca numa dialética de causa e efeito.

Nas entrelinhas dos textos e aulas compreende-se que a pessoa é sócio-historicamente o sujeito da diferença significativa, com uma peculiaridade: a deficiência, sem deixar-se aprisionar pela armadilha da patologização do diferente. O sujeito só é deficiente no contexto temporal, espacial e socialmente determinado.

É sujeito concreto que se apresenta – audiência em Omote (1996, p. 130) – se desvela com necessidades educacionais, que necessita de apoio, anda no caminho de todos e sua presença incumbe a responsabilidade ética vivida no cuidado das práticas e serviços inclusivos; o educador está intencionalmente voltado para essa pessoa, em sua autoridade como especialista, usando de seus conhecimentos de forma criteriosa e ética. É precisamente neste sentido que Dostoievsky (apud LÉVINAS, 1992, 93) afirma: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros”.

6 O [DES]VELAR DO FACE-A-FACE COM OS COLABORADORES – HISTÓRIAS ORAIS DE VIDA

Em princípio, compreendo que a percepção é um processo infinito (LÉVINAS, 1967, p. 37) isto é, os meus horizontes de compreensão se alargarão à medida que pensando radicalmente num “movimento do Mesmo em direção ao Outro, que nunca volta ao Mesmo” (LÉVINAS, 1967, p. 232). Não posso ficar indiferente ao Outro e aos Outros, por causa de qualquer alívio do Ser, por recusar qualquer movimento sem regresso (LÉVINAS, 1967, p. 230), a despeito da autonomia da razão que foi atingida por um horror ao Outro que continua a ser Outro, por uma alergia insuperável (LÉVINAS, 1967, p. 229).

Nesse sentido, Lévinas exemplifica com o Uno de Plotino, na compreensão de Platão.

O Uno de que Platão fala na primeira hipótese do *Parmênides* é alheio à definição e ao limite, ao lugar e ao tempo, à identidade consigo e à diferença relativamente a si, à semelhança e à dissemelhança, alheio ao ser e à consciência de que, aliás, todos esses atributos constituem as categorias. Ele é outra coisa que não isso, absolutamente *outro* e não em relação a qualquer termo relativo. Ele é o Irrevelado; irrevelado, não porque todo o conhecimento fosse demasiado limitado ou demasiado pequeno para receber a sua luz, mas irrevelado porque *Uno* e porque dar-se a conhecer implica uma dualidade que já não condiz com a unidade do Uno. O Uno está para lá do ser, não por ser dissimulado e oculto. Está dissimulado porque está para lá do ser, totalmente diferente do ser (LÉVINAS, 1967, p. 230).

Primeiramente coloco o texto da própria pessoa que se [des]vela/[ir]revela que chamo de “o percebido” – *perciptum*. Ela mesma se faz compreender (ou não) com o seu discurso escrito e elaborado por ela. O leitor poderá ter os seus próprios horizontes de compreensão deste desvelar. Em segundo lugar anuncio a minha interpretação dos relatos do [con]vivido – “*esse est percipi*” – ser é ser [im]percebido. Portanto, ao longo da pesquisa como compreendi esses meus sujeitos/colaboradores.

QUADRO 02

| Colaboradores | Sexo | Idade | Estado Civil | Autonomia Explícita | Escolaridade atual | O diagnóstico | Temas subjetivos explícitos | Título fornecido à cada narrativa | GS enunciado cientificamente |
|---------------|------|-------|--------------|---|--------------------|----------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------|
| 6.1 | M | 20 | Solteiro | Estudante Técnico em Laboratório; Auxilia o pai no serviço de contabilidade na UFES; Participação na comunidade religiosa: coro, classes e atividades próprias da comunidade. | Médio e técnico | Autismo | Vê o seu mundo; não há barreiras a superar; diante do mundo o melhor é sempre se isolar. Cuidado consigo mesmo de manter-se fechado dando sempre dados concretos. | Doidão Maluco Sangue bom | Sujeito impregnado pelo desejo. |
| 6.2 | F | 25 | Solteira | Professora – Governo do Estado do Espírito Santo, líder de juventude em sua comunidade religiosa. | Superior | Artrite Reumatóide Juvenil | Ver o mundo como superando barreiras; heroína cotidiana, sofrendo, mas sempre se levantando. | Audaciosa Espevitada | Sujeito do Enfrentamento |
| 6.3 | M | 42 | Casado | Bancário – Caixa Econômica Federal, com promoção a gerência de Habitação Popular; Formado em Letras - UFES. | Superior | Paraplégico | A deficiência fica em primeiro plano se a pessoa não tem a possibilidade de se desenvolver como ser social: pensar, amar, trabalhar, conviver, estudar e o lazer. Estudou em escola comum, dentro de uma sala de aula regular, reivindica com clareza as coisas. | Cidadão Pleno | Sujeito da Cidadania |

FONTE: MACIEL JUNIOR, 2006.

6.1 DOIDÃO MALUCO SANGUE BOM

6.1.1 *Perciptum* – o percebido – a pessoa que se [des]vela/[re]vela

Eu sou o Sangue Bom que é uma pessoa que tem o autismo desde os quatro anos de idade. Quando era criança batia nas outras crianças e procurava me afastar delas e com isso tinha que procurar um médico para fazer tratamento. Quando tinha seis anos comecei a frequentar uma clínica, a *Diagnóstico Perfeito*, e fiquei lá até os dez anos de idade, e quando entrei nesta clínica, eu não sabia ler e nem escrever, eu ia prá lá de manhã cedo, eu tinha atendimento com a psicóloga, aulas com a professora de alfabetização, aulas de coordenação motora, os momentos de recreação eram aplicados na piscina pequena para o melhor entrosamento com outros colegas, todos os anos era existia uma festa junina, e eu gostava muito de participar para poder brincar, a clínica chamava todos os pais dos alunos e havia uma grande confraternização onde se encontravam as outras crianças que tinham várias deficiências,

assim como eu: Autismo, Síndrome de Down, etc., apesar de não estar muito entrosado, gostava de ficar distante, eu participava assim mesmo.

Aos dez anos de idade, meus pais acharam que eu precisava de um tratamento mais individualizado, quando eles contrataram uma profissional de psicomotricidade, porque a minha coordenação motora estava péssima, não tinha noção de direita e esquerda, não conseguia amarrar o cadarço no tênis, e muitas outras coisas mais, como reconhecer uma cor etc... E essa moça (psicomotricista) me ensinou tudo dando aula na minha casa no período de dois anos, desde cedo comecei o tratamento neurológico com o médico Asdrúbal Armelau, e fiz uso de medicamentos até por vinte e um anos aproximadamente. Usei Gadernal, Psicoglut, Gamibetal Lexotan 3 mg e muitos outros que não me recordo.

Graças a Deus com a ajuda dos profissionais (médicos, psicólogos, psicomotricidade, fonoaudiólogo, etc.) e principalmente o acompanhamento da minha família e a grande ajuda do meu pai e da minha mãe que não mediram esforços para me tirar da casca de ovo onde eu me encontrava, hoje sinto-me recuperado destas dificuldades que passei na minha vida.

Quando eu tinha oito anos, entrei na *Escola Guarani*, e nela aprendi a ler e escrever na classe de alfabetização (CA), e fiquei do CA até a quarta série, e me lembro também que na segunda série eu ainda não sabia fazer soma, multiplicação e nem divisão, e foi nesse ano que eu estava estudando a tabuada de multiplicação, e gostava também de participar das festas juninas que tinha todos os anos, gostava muito de brincar com os outros colegas, e eu saía também para os outros lugares, para mim era uma diversão.

E tive muitas professoras, mas não sei quantas, saía umas e entravam outras no lugar, no ano de 1990, quando com os dez anos, comecei a fazer matemática Kumon, que é o método japonês, e isso me ajudou bastante, e aí eu fiquei melhor ainda, só que neste tempo só tinha só de matemática, agora tem os de português, inglês, japonês e outros.

Psicomotricidade é o coordenamento das funções motrizes e motoras, pois eu tinha muitas dificuldades, e ela (psicomotricista) também me ensinou como amarrar os cadarços do sapato, e eu aprendi muitas outras coisas direita e esquerda, e também me ensinava nas matérias das escolas, quando tinha dúvidas, e fiquei com ela nas aulas de psicomotricidade no período de dois anos, dos dez até aos doze anos.

Tímido é a pessoa que tem vergonha, não tem coragem de fazer aquilo que tem vontade, mas nunca na minha vida nunca tive namorada, na minha vida só foi mesmo namoro de criança, isto é ficar, mas já está na hora de perder a timidez, orar a Deus para que ele mande uma mulher boa, que seja bonita tanto por fora quanto por dentro, nele também devemos acreditar, só que a pessoa tem que ter ação, quer dizer, chegar junto, conversar com as meninas, pois Deus não vai falar para ela namorar com você não, isso depende é da própria pessoa.

Quero dizer que ter namorada não é só beijar na boca, significa também outras coisas com carinho, amor ao próximo, atenção e outras coisas, ter namorada é você ficar com um tempão com a pessoa, conversando como amigo, paquerando até conhecer bem, e depois disso parte para o namoro, aí nesse ponto é que são namorados de verdade até o casamento, se der certo.

Beijar é ficar por uns tempos com a pessoa, quer dizer um dia, mas só que não são namorados, mas para mim beijar é bom demais, quem não gosta de fazer isso, eu acho que todo mundo gosta.

Ter discos significa comprar, possuir os bens materiais que a gente gosta, ouvir também significa escutar a música que desejamos, que é do nosso coração, as melhores, sim, lembrei sim dessas músicas bonitas, lindas, maravilhosas, jamais irei esquecer delas, para te ser sincero gosto muito delas, pois elas são a minha paixão, desde quando eu era criança até hoje, jamais irei esquecer, sou muito sabido e inteligente e uma outra coisa que eu esqueci de contar, quando eu era criança, com oito anos de idade a gente comprou um Sítio, o nome dele era a união do meu nome e o de minha irmã, em agosto de 1988, e nesse ano eu peguei catapora e estava na classe de alfabetização, aprendendo a ler e a escrever. E a minha dificuldade é de memorizar as palavras, o problema é que esqueço o recado muito rápido, mas não precisa de ser tão rápido, tem que ser devagar, mas é assim mesmo, às vezes todo mundo é assim, não só eu, ninguém é computador, e a gente vendeu o Sítio no ano de 1991, em março, quando tinha onze anos, e quando tinha sete anos mamãe comprou na Mesbla o disco de vinil da Xuxa e tive também os outros discos com balão mágico e o do Fofão quando era criança, e tive os outros o do Cazuzza e do Osvaldo Montenegro e a gente tinha muitos desses discos.

E comecei a estudar no *Colégio Brasileiro* num dos bairros de Vitória quando tinha treze anos da quinta a oitava série até aos dezesseis anos e depois procurei um colégio melhor que

tivesse um curso profissionalizante para começar o segundo grau do Curso de Processamento de Dados e só que fiz o primeiro até o segundo ano e partir para outra escola do segundo até o terceiro ano do curso de Administração e aí eu conclui, apesar de ter perdido um ano nessa história e depois estudei na Escola Moderna em alguns meses, só que parei, pois não deu certo, e foi para o Senac aprender o curso de digitação. Quando eu era mais novo não gostava de mudar de escola, pois agora eu gosto, a mudança é boa que assim a gente vai conhecendo pessoas novas, fazendo novas amizade e também outras coisas, e o colégio com os alunos e professores faz parte de uma grande família e também de outras pessoas que trabalham como coordenadores, diretores, supervisores e porteiros.

E lembro também que fiz o curso de digitação no Senac, agora aprendi a digitar com todos os dedos, antes digitava só com os dois dedos indicadores, ficava catando milho, pois fazia as coisas devagar, agora estou rápido na digitação, e ajuda a pessoa arrumar o emprego, por que se o serviço da pessoa for mexer no computador, aí os textos têm que serem digitados rapidamente com todos os dedos, e é excelente digitar com todos.

Eu fiquei na psicóloga até os vinte e dois anos, pois vi que não precisava mais de ir neste lugar, já havia melhorado mais, eu estava curado de todas as dificuldades que tinha, mas para ficar na psicóloga varia de pessoa para pessoa, não é todo mundo que fica, isso quer dizer que as pessoas não são iguais, cada um é diferente um do outro, as mudanças nas pessoas são diferentes, alguns começam mais cedo, outros mais tarde, eu tinha ficado um tempão parado, sem fazer nada, que bom que agora voltei a estudar.

Quando era mais novo, os colegas ficavam me sacaneando, faziam muita hora com a minha cara e eu nem ligava, mas quando estiver a gente nem liga, deixa prá lá e sai de perto, mas é assim mesmo, em algumas vezes me sentia mal, ficava irritado com esses colegas babacas, as lembranças que tenho foi quando estudei na *Escola Guarani*, *Colégio Brasileiro* e outras, isso, todo o lugar tem, pois tem uns palhaços, e meus pais até me corrigiram, eu fazia o que eles mandavam, agora não faço mais, parei.

A gente também gosta de brincar, mas tem hora que enjoa e as vezes nem gostamos de brincar com aquelas pessoas, e gostamos de brincar só com algumas, é quando chega num lugar você não vai gostar de todo mundo.

Pois as pessoas são diferentes, nem todo mundo é igual, mas por outro lado sim, todo mundo é igual, existem dois lados das coisas, ninguém é obrigado a gostar de todo mundo, algumas pessoas a gente gosta mais, outras menos, em todo lugar é assim.

E lembro também que quando tinha dez anos eu me preocupava muito com velocidade de carro, e ficava só falando só nisso, toda a vida a mesma coisa, ser repetitivo é falar toda a hora a mesma coisa, significa também não mudar o disco, bater sempre na mesma tecla, fita, pois a minha memória das lembranças que tenho são boas e fantásticas, e a pessoa que trabalhou comigo me falou que devemos falar só uma vez, o que já falou não fala mais, porque senão as pessoas vão me achar chato, enjoado, senão aí cansa o ouvido. Eu era também repetitivo, e quando tinha onze anos eu estava na terceira série no ano de 1991 na *Escola Guarani*, e lembro que nesse ano eu tinha vontade de fumar, de botar um cigarro na boca e só que fumava de brincadeira, com lápis, caneta, e também comecei a fazer judô, que é a academia de defesa. No ano de 1990 quando estava na segunda série mamãe comprou o Kiddy-Viddy – Dê um grande sorriso! Enquanto que o meu colega dela [da mãe] comprou o outro Kiddy-Viddy – O mágico pintor! E a gente trocou, enquanto que a gente emprestou a nossa, ele emprestou a dele e depois foi devolvido e também nesse ano nós conseguimos arrumar uma empregada doméstica que era a Biluca.

E conheci a filha dela a Glícianny, e lembro que dei umas namoradinhas com ela, beijo na boca, só que foi namoro de criança e teve horas que ela enjoou de mim, pois não quis mais namorar comigo. Aí neste ponto eu nem fiquei triste, só que foi ruim, não tinha ninguém para ficar e nem namorar.

Namorar com ela foi uma coisa boa, ela para mim é uma menina bonita, linda, maravilhosa, e ela até estava gostando de mim por uns tempos, a gente brincava muito, fizemos outras brincadeiras.

E às vezes tinha mania de fazer perguntas bobas, isto é, perguntar o que já sabe, só que não deve, senão o pessoal vai pensar que eu sou bobo, quando estudava em colégios tive também professores particulares.

Eu sou uma pessoa que não gosto muito de sair de casa, só se for para academia malhar, mas sair com a minha irmã por aí pra, ir ao Shopping ou ir a praia ou na igreja, não, mas já sai,

tem que ser às vezes, quando precisar, só se for com os meus pais em si, na presença, por isso que nunca arrumo namorada, sair com os meus pais quer dizer que eu só tenho o gosto de sair com eles, e foram eles que me criaram e com a minha irmã, é o seguinte, pois eu não me identifico muito com ela, não tenho muita simpatia por ela, mas pouca, não vale a pena segurar vela, depende também é da natureza de cada pessoa.

E gosto de ficar na minha e tenho poucos amigos, ainda não casei, mas acho que sou feliz assim, sozinho, mas um dia se Deus quiser, ele vai mandar uma pessoa certa na minha vida, é difícil de arranjar uma pessoa boa, só que não é difícil de arrumar namorada, eu acho que eu não arrumo porque eu não quero, não vale a pena esperar elas se encantarem por mim, e não é muito bom ficar sozinho, quando a gente estiver em qualquer lugar, é bom mesmo arrumar alguém para conversar e ter amigos. E ser uma pessoa sozinha é isso que estou falando, é ficar só na dele, em casa, numa boa, onde não se sinta incomodado e morar só.

E o único programa que eu mais gosto é o Beija Sapo, programa da Daniela Ciccareli, “feito para beijar na boca”, e também não gosto daquelas pessoas que falavam comigo, agora não falam mais e de ter mudado, e de ficar tão estranha, esquisita, metida besta, mas isso é normal, todo lugar você vai encontrar pessoas assim, eu acho “maior palha”, pois também gosto da internet para ficar no “Orkut” e no “msn” (sala de bate papo virtual), gosto de câmara de vídeo e o microfone com voz no computador como se fosse um telefone, que bom que voltei também a estudar.

Eu gosto dessas coisas pelo seguinte motivo: pois me agradam muito, e tenho o gosto do programa que é uma maravilha assistir, e o orkut é bom que nós mandamos recados para as pessoas e a gente tem amizades com elas, imagina as pessoas que a gente não vê há muito tempo, e o “msn” podemos conversar como se fosse um telefone e fazemos outras coisas que tem, é uma coisa que distrai.

Uma pessoa com autismo é aquela pessoa que tem dificuldades de se relacionar, gosta de ficar sozinho, tem medo de gente, quando eu era pequeno eu era assim, mas agora não sou mais assim porque Deus tem mudado a minha vida.

A minha vida foi mudando com o passar dos anos, com a ajuda dos psicólogos, psicoterapeutas, psicomotoras, eu era bastante envergonhado, e agora já sou um homem, um

“rapaz grandinho”, que já tem juízo, já está na hora de me virar sozinho, e com o passar dos anos a minha vida só vai mudando cada vez mais para uma coisa melhor ainda.

E agora estudo no *Colégio Brasileiro*, onde estou fazendo o curso de Técnico em Laboratório, eles me ensinaram como tirar sangue, e aprendi, já até tirei sangue do pessoal da minha família, dos meus dois tios e do namorado da minha irmã e dos meus colegas de escola também. Eles deram para nós aulas comuns e também as práticas.

6.1.2 *Esse est percipi* – ser sendo é ser percebido - interpretação dos relatos do vivido

A posição fenomenológica implica dirigir-se aos fenômenos de maneira aberta, pois não concebo o ser humano como algo pronto, constituído de partes autônomas, eu o vejo como um conjunto de possibilidades que se vai atualizando no decorrer de sua existência.

Busco colocar diante dos olhos o fenômeno, em suspensão, estou buscando o *eidós* que aponta para aquilo que o sujeito é. No pensar fenomenológico, a minha consciência como sujeito “junto com” é o que permite ver.

O meu encontro com o Sangue Bom segue uma trajetória ao longo da pesquisa, está diante dos meus olhos, para que seja visto pela minha consciência. Esse momento é o colocar entre parênteses, não de forma absoluta, toda e qualquer crença, teoria ou explicações *a priori*.

Nesse sentido são colocados entre parênteses as medicalizações, o estigma, clinicalização, os diagnósticos que são invólucros que cobrem o desvelar/revelar do sujeito para mim como pesquisador enquanto percorro com o meu interrogar as regiões de inquérito.

Sangue Bom é uma pessoa aberta ao mundo, estuda, pinta quadros (fotos), participa de uma comunidade religiosa, conversa com as pessoas e as pessoas o procuram e nada mais lhe acontece é porque a sociedade não está preparada para atender a muitas de suas demandas.

O que [co]move os modos de *ser sendo* de Sangue Bom e vê o seu próprio mundo de maneira voltada para si mesmo; não há barreiras a superar; diante do mundo o melhor é sempre se isolar, sujeito de momento de “apenas de si mesmo”. Nesse sentido ele pontua que os seres humanos também necessitam e agem solipsistamente. O cuidado consigo mesmo de manter-se fechado dando sempre dados concretos.

Sangue Bom é marcado pela temporalidade do horário pelo tempo cronos (cronometrado); e falta-lhe lugar/tempo para expressar-se, impedido de expressar-se numa sociedade que não aceita que uma das características do autista é a repetição. A todo o momento aparece um profissional para impedi-lo de ser expressar. Sangue Bom nasceu e a clínica já estava lá, existindo para ele.

Ele se repete e a sociedade se repete também na ajuda ao autista. Repete a ele mesmo e se nomeia tal como a sociedade determinou; que se auto-avalia como ruim e inadequado, auto-menospreza-se pelo comum de ser autista (autopune-se pela repetição de um mesmo tema), alegra-se com o mínimo que recebe, **aberto ao amor**, que se auto-avalia, submetido à uma sociedade que não aceita os modos do autista (como a repetição), mas prontamente recupera a auto-estima.

Sangue Bom é sujeito de um ensino estabelecido como adequado pela sociedade; encapsulado (na casca de ovo) que demanda ser cuidado; sujeito da alteridade, que depende concretamente no sentido de atender às demandas específicas que a sociedade como um todo não se propõe a fazer; do outro e psicologicamente é uma pessoa como todos os sujeitos, que dependem do outro para *ser sendo*.

Nas suas falas e no seu texto o seu discurso oficial de família e amor é consciente, as regras das conquistas amorosas-sexuais, de sua autonomia (ele tem que procurar), da carência afetiva, impedido do sexo-puro e marca do pleno desejo, perdido em discriminar o que é e o que não é, da diversão e da busca do prazer, antenado com seu corpo que clama por sexo, do agradar ao outro (e não a si mesmo).

Na infância extremamente submetido a uma clinalização, muitas vezes repetida, uma clínica que faz eventos anuais – mas não cotidianos, de psico-fármacos, agradece a deus e aos

inúmeros “psis”. Quando criança gostava da brincadeira, dos folguedos e dos brinquedos, hoje substituídos pela internet e pela academia.

Sangue Bom sente os abandonos (saídas dos professores), lembra da pedagogização (kumon) do conhecimento (sabe que o kumon, hoje oferece mais conteúdos), era tímido, é religioso, sujeito das memórias associadas, consciente de seus problemas numa sociedade construída para a maioria dominante, aberto ao que a sociedade oferece para todos – cursos, por exemplo, e sabe que está desempregado; entrega – aos outros e a novas amizades, antenado com as tecnologias – por onde encontra uma porta para se comunicar com pessoas que não esquece.

Sangue Bom apresenta as explicações causais, sabe que enfrenta preconceitos e os aceita, mas não sem sofrer; sujeito da teorização, dependente dos pais, que assume a antipatia e como todo o jovem que quer ser autônomo.

Sangue Bom é sujeito da educação especial, e o que é esse sujeito que é da educação especial? Há momentos, pelo discurso, pelas fotos, que podemos tentar compreendê-lo como um sujeito de seu tempo. Um tempo, que na verdade não é seu apenas, mas um tempo que lhe é imposto, tempo que não é vivido, é o tempo do cronômetro, cronológico. O modo de narrar obedece uma ordem: nascimento, criança, adolescência, juventude.

Nesse sentido podemos compreender Sangue Bom enquanto sujeito da educação especial não escolar como um sujeito que se molda como todas as pessoas no mundo se moldam – vão adaptando-se, vão tentando sobreviver, respirando sem conseguir respirar totalmente.

Ele especialmente é sujeito de um diagnóstico, de um estigma de uma marca, nesse caso o autismo que ele parece ter decorado bem, a momentos em que ele chega a se definir, ele conceitua-se como tal porque disseram isso para ele. Sangue Bom compreende,

Uma pessoa com autismo é aquela pessoa que tem dificuldades de se relacionar, gosta de ficar sozinho, tem medo de gente, quando eu era pequeno eu era assim, mas agora não sou mais assim porque Deus tem mudado a minha vida (SANGUE BOM).

Ele é um sujeito, então, dentro do mundo da educação especial não escolar um sujeito reprimido, domado, assim como também na escola. Na escola ele vai e fica alegre com a

aprendizagem como todas as crianças – aprender a ler, escrever e calcular – mas é uma pessoa quem falta a crítica, o “porquê tenho que aprender”?

Sangue Bom parece que na escola e fora dela é um sujeito da educação, mas ao mesmo tempo não podemos negar que ele é da educação especial enquanto direito porque a ele foi colocado que precisa de algumas demandas, como por exemplo, quando destaca tanto o “não repetir” e sua fala constante sobre “sexo”. Ele tem duas demandas que são diferentes da maioria dos jovens da sua idade.

Ele sabe que os jovens de sua idade já estão vivendo a sexualidade e não estão repetindo compulsivamente a mesma coisa, de certo modo, ele acaba sendo sujeito da educação especial e acaba fazendo-se instituindo-se como tal, pois percebe como funciona o mundo moral, uma sócio-historicidade, uma hegemonia com a ordem estabelecida e ele que não está moldado ao estabelecido, mal sabendo ele entretanto, que muitos tem as mesmas dificuldades que ele, isto é, repetem-se e não têm relações sexuais e não é diagnosticados como autistas. Ele tem atrasos e demandas numa sociedade que não foi montada para ele.

Ele é sujeito especial de uma clássica educação especial e denuncia uma educação inclusiva por que quer casar, tem amigos diferenciados e está mostrando uma autonomia.

Sujeito que depende do outro. Não se enquadra na classificação tradicional de autismo, não se enquadra nos antigos manuais. Ele é autista mesmo? Pode ter comportamentos autistas. Houve um momento no Espírito Santo em que as clínicas ganhavam mais quando o diagnóstico era autismo.

No encontro comigo Sangue Bom revelou-se centrado nele mesmo a ponto de esquecer os compromissos firmados comigo e sempre me perguntar várias vezes com os seus modos de ser sempre repeti[dor] o que era para fazer várias vezes. Procurei escutá-lo sempre e repetir sempre o que ele podia fazer para colaborar comigo. Quando conservamos e juntos víamos os seus quadros, fotos e seus certificados escolares desfrutávamos de momentos onde se abriam muitas possibilidades.

Foto 01 – Colhendo sangue.



A família mostra modos de *ser sendo* inclusivo do filho no mundo do trabalho numa atividade super delicada que envolve o cuidado com a saúde.

Foto 02 – Colhendo sangue.



Mostra uma pessoa que, socialmente representa como aquele que carece de cuidado, cuidando do outro. No núcleo familiar essa representação social não se consolida, pois quem carece de cuidado são seus familiares e quem cuida é justamente ele, ou aquele a quem a sociedade cria modos de marginalizar.

Foto 03 – Colhendo sangue.



Ao mesmo tempo há uma escola, no caso privada (será que poderia ser uma pública?) que o recebeu e que o aborda acolhendo.

Foto 04 – Quadro a óleo pintado por Sangue Bom.

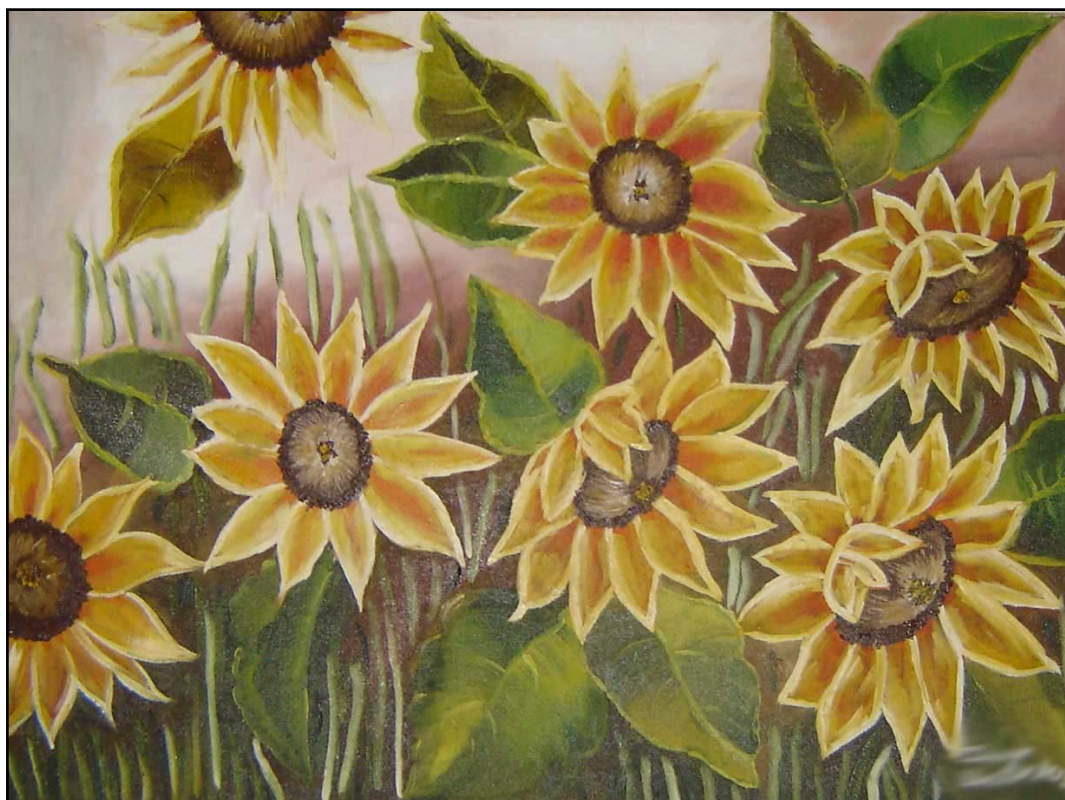


Foto 05 – Quadro a óleo pintado por Sangue Bom.



Foto 06 – Quadro a óleo pintado por Sangue Bom.



6.2 AUDACIOSA ESPEVITADA

6.2.1 *Perciptum* – o percebido – a pessoa que se [des]vela/[re]vela

Meu nome é Audaciosa Espevitada (Altiva – assim que descobri o sentido do seu nome) e tenho Artrite Reumatóide Juvenil. Adoeci aos cinco anos de idade e tive três erros médicos. Repentinamente minhas juntas atrofiaram e foi diagnosticado “distrofia muscular progressiva”, a partir deste diagnóstico eu teria apenas seis meses de vida sendo que a expectativa de vida de quem tem esta doença era na época de dez anos.

Descubro-me com este diagnóstico. Eu não entendia muito bem porque era muito nova. E a convivência com primos e o restante da família me faziam não ter tanta idéia do que acontecia. Na minha cabeça de criança, eu ia melhorar logo. Por isso não ligava muito. Como criança que eu era, não sabia que viveria com “isto” pelo resto da minha vida, pensava que iria melhora logo.

O médico me amedrontava. Mesmo para ir ao médico por dor de estomago tinha dores de cabeça. Ir ao médico, a um consultório, a uma clínica, a um hospital faz parte de minha rotina até hoje. O que os meus pais tinham que fazer pela minha saúde eles faziam. Até porque, a opinião da criança é o que menos importa na hora. O objetivo dos pais é ver o filho bem. Agora depois de várias cirurgias bem sucedidas o trauma de consulta e tratamentos está passando.

Fiz fisioterapia no joelho, mas, a fisioterapia não era adequada. Resultado: um joelho quebrado. Fiz uma cirurgia no Rio de Janeiro, mas foi muito mal feita. Ao longo da minha vida tomei todos os remédios possíveis e anualmente voltava ao Rio de Janeiro para continuar o tratamento. Aos nove anos tentava andar de muletas e já não tomava os remédios com tanta frequência. Sempre que ia ao médico era recomendada a fisioterapia para melhorar os movimentos, mas não adiantava. Aos dezesseis anos fui ao Hospital Sara Kubitschek em Belo Horizonte e os médicos diziam que o meu caso só se resolvia com cirurgia de prótese em todas as juntas. Mas além de ser uma cirurgia cara só poderia fazer com quarenta anos, pois a cirurgia deveria ser refeita, devido a validade da prótese de até quinze anos.

Eu esperava muito essa possibilidade. Mas não sei se foi educação familiar ou mesmo acomodação minha sempre procurei visualizar algo posterior, ou seja, essa cirurgia viria no tempo certo e agora teria o acompanhamento certo depois de anos sem ela. Estava no melhor hospital do Brasil, então, iria melhorar. Isso serviu como um exercício mental pra mim. Eu queria a cirurgia, eu a esperava desde pequena. Era muito ruim continuar do jeito que estava (sem fazer o tratamento devido). Aos vinte e três anos fiz a primeira cirurgia de prótese e me preparei para a próxima que aconteceu em outubro de 2005.

É viver diante de tantas impossibilidades torna-se complicado em alguns momentos porque como toda adolescente tinha vontade de sair, curtir e a cirurgia era a possibilidade. Os médicos a colocavam como a saída do problema. Tive acompanhamento com outros profissionais e sempre foi trabalhado comigo a questão da adaptação. Por mais que a cirurgia resolva, sempre terei barreiras e terei que passá-las.

Por mais que estivesse “boa” eu terei que adaptar os objetos de uso pessoal para ficar mais independente. Por exemplo, a minha cadeira, meu banco, minha cama precisam ser mais altos do que geralmente são, o banheiro que uso é todo adaptado, é o que facilita minha autonomia – pois bem, em minha vida não escaparei das adaptações. Então comecei a dar nomes pessoais aos meus objetos de uso diário: minhas muletas já foram chamadas de Help, Priscila, Fedora. Com treze anos comecei a andar de muletas.

Para não viver uma vida depressiva eu sempre procurei olhar o “outro lado da história” – não olhar só o lado ruim. Tal atitude serviu para a formação de minha personalidade – sempre quero olhar o outro lado das coisas, da vida, das minhas vivências – e isto foi bom para mim, me fez crescer como pessoa.

Como uma pessoa com deficiência física consegui até hoje atingir muitos objetivos que estabeleci para mim. Na área familiar sempre tive um estímulo e apoio muito forte. Desde pequena sempre fui ensinada que era igual a todos, pois não tinha nenhum problema mental e meu físico logo seria recuperado. Todos os meus parentes aprenderam a me ajudar e hoje sou exemplo de persistência para muitos. Minha irmã hoje tem hoje, com quinze anos, cresceu ouvindo e aprendendo a me ajudar. Ela é um braço forte para mim em todos os aspectos. Meus pais até hoje me apóiam em todos os meus atos e me ajudam muito. Meu pai está comigo em todos os lugares e minha mãe me dá toda assistência domiciliar possível.

Sem essa ajuda familiar, eu não seria o que sou hoje. É claro que seria tudo mais fácil para mim se fosse autônoma nesses aspectos (sentar, levantar, deitar, trocar-me, banhar-me, etc). Até porque os pais cuidam dos filhos até um determinado tempo e depois cuidam de si mesmos. Os meus não. E isso ainda se reflete na minha irmã. O cuidado de buscar e levar também vale para ela, lógico, de acordo com as possibilidades.

Sou professora e graduei-me em Letras-Português-Inglês, cursando uma especialização em Leitura e Produção de Texto. Estou nesta área a cinco anos. Minha vida escolar sempre foi pautada pela ajuda dos outros. Escolas que nunca receberam alunos especiais, e não existia isso há quinze anos atrás, se adaptaram a uma menina, dependente fisicamente. Fiz curso pré vestibular em uma escola onde a sala era no quarto andar e os próprios alunos me ajudavam. Minha faculdade hoje possui elevador, mas passei um ano e meio subindo no colo dos porteiros. Profissionalmente só tive problema uma vez quando trabalhava em secretaria de escola. Todos me respeitavam apenas uma funcionária se aproveitava da situação para falar do meu problema.

Bem, o caso da funcionária da escola foi assim. Quando os documentos escolares de um aluno não estavam prontos ela disse a mãe que tinha que aguardar porque tinha uma pessoa deficiente na escola e com isso as coisas não eram rápidas como deveriam ser. Quando fiquei sabendo, fiquei muito nervosa visto que ela falou de duas coisas: o serviço não rendia, e a culpa por isso era minha. A primeira coisa que passou pela minha cabeça foi de abrir um processo contra ela, ou pelo menos, que ela soubesse que conheço meus direitos e as leis.

Dar aula para mim é uma realização muito grande. Gosto de trabalhar com jovens e adolescentes, pois creio que é nessa faixa etária que podemos ajudar a moldar o caráter deles e eu como deficiente física surpreendo e ajudo a muitos. Estou a um ano sem dar aula, mas meu objetivo este ano (2006) é conseguir trabalhar em um colégio particular dando aulas de Literatura⁹².

Ser professora pra mim é uma realização, creio que uma das maiores. A relação com os alunos é significativa porque eles me ajudam muito e isso traz certa igualdade. Mesmo sendo hierarquicamente superior a eles, preciso da ajuda deles e isso pra eles é bom. Eles se sentem

⁹² Trabalha para o Governo do Estado do Espírito Santo num dos bairros de Viana.

importantes com isso. Não consigo visualizar a questão de barreiras, pois até agora trabalhei pelos meus méritos e ainda construo minha profissão.

Consegui me inserir bem na sociedade em que vivo. Em relação à Igreja tenho o respeito e a admiração de muitos. Atualmente sou secretária da Juventude Batista Cariaciquense (JBC) e sinto um orgulho santo em ajudar os jovens a conhecerem a Cristo. Sou multifuncional em minha igreja e não sinto nenhum preconceito aparente, ou seja, podem até ter algo em suas mentes, mas, não dizem. Sou muito ativa e esprevidada. Sempre tem aqueles que dizem que sou assim para me aparecer, mas não ligo porque já faz parte da minha personalidade. Não tem a ver com a deficiência.

Ter uma vida pautada pela ajuda dos outros... Primeiro que muitos ficam sensibilizados num primeiro momento em ajudar, mas depois há uma cumplicidade entre você e quem te ajuda. Ela se sente importante na sua vida e passa a ver os deficientes em geral com outros olhos. Em relação a mim, é claro que seria melhor se conseguisse fazer as coisas sozinhas. Em momentos fico até sem graça porque não aparento ter tantas necessidades assim. Esse constrangimento é recente, creio que é devido à idade.

Na vida sentimental é mais complicado. Primeiro porque eu sou muito comunicativa e todas as pessoas que conheço se tornam meus amigos. Desde a adolescência sou assim. Só namorei sério uma vez. Todos os relacionamentos que tentei esbarram na minha deficiência. Tentam manter um relacionamento, ajudam, cuidam, mas chega uma hora que querem viver a minha vida como deficiente tornando-me passiva, ou melhor, tentando tornar-me passiva. Com isso a consequência é considerar a responsabilidade grandiosa que terão pela frente. Até porque tenho uma personalidade muito forte. Creio que deve ser também por isso. Muita gente acha que o deficiente deve ser passivo em relação à vida e aos sentimentos, mas não creio que seja assim. É lógico que dá raiva, como toda mulher, a gente chora, mas procuro ocupar minha cabeça com outras prioridades. Até encontrar outro. Pois bem, aqui tem toda a questão de ser mulher.

É muito fácil você ter uma amiga, um parente ou até mesmo uma pessoa que frequenta a sua igreja, agora manter um relacionamento sério... Eu ainda não encontrei. Todos falam a mesma coisa: É muita responsabilidade...

Quando vivo estas experiências sinto-me as vezes como um armário velho e pesado. O cuidado que preciso ter é para que o armário não venha a despencar. Difícil de manusear. Mas como disse, procuro não pensar demais nisso, se não vou ficar doida, então procuro valorizar-me, tentar superar minha timidez e continuar... sexualidade é importante, mas não é tudo em minha vida. Eu quero, eu desejo, mas eu tenho planos e alvos.

De todas as áreas da minha vida, o meu relacionamento afetivo-amoroso eu considero mais conturbada. Mas procuro direcionar o foco da minha vida para mim mesma, ou seja, estudo, vivo, vivo para Deus e cultivo principalmente minha independência. Sei que não terei por toda vida o amparo que tenho hoje. Não sou egoísta, mas ao longo da minha vida sempre ajudei a todos. Fui agradável, simpática e tudo mais, agora tenho que pensar em mim.

Para eu pensar em mim significa cuidar de mim, terminei a faculdade, faço pós e quero fazer um mestrado. Preciso ter uma estabilidade financeira para me sentir independente. Tenho também que continuar fazendo os meus tratamentos médicos e encontrar uma pessoa para constituir uma família. Pra fazer isso tudo, preciso parar de querer mudar o mundo e as pessoas e ajudar a mim mesma. Creio que esse é um caminho longo, mas dá para chegar.

Eu não queria precisar tanto do apoio da família, mas até o presente momento de minha vida eu preciso do apoio da família em tudo. Para o que eu tenho que fazer fora de casa eu preciso de todo o apoio só até chegar, porque daí eu resolvo. Em relação ao aspecto financeiro eu já tive conta em vários bancos. Quem manda em minha conta sou eu, tenho tudo direitinho. A minha dependência maior é física, é o que está relacionado ao meu corpo. Eu preferia ser mais autônoma nesses aspectos.

Cuidar a vida toda da família – minha vida escolar sempre voltada para a necessidade de receber a ajuda dos outros. A ajuda que sempre preciso está toda voltada para o físico – podia ler e escrever como qualquer criança. Até cinco anos uma vida normal – tal enfermidade não tem uma causa conhecida. A minha enfermidade foi surgindo aos poucos. Começou gradativamente – minha mãe e o médico acharam inicialmente que eu era preguiçosa para andar. Quem descobriu foi um reumatologista quando eu tinha sete anos.

As escolas não recebiam alunos “especiais”. Só foram perceber isto a partir dos anos noventa. Eu passei por esse processo de chegar numa escola e eles não saberem como lidar. Precisava

espalhar um pouco as cadeiras, para encaixar a cadeira de rodas. Quando eu comecei a andar de muletas, as professoras tinham um cuidado tremendo, ficavam avisando para todos terem o máximo cuidado para eu não cair. Um dia, numa festa folclórica, eu sozinha levei um “tombão” – tropecei, no chão da escola tinha um buraco. Quando viram caída, a diretora brigou com todo mundo. Eu era bem “espivitada”, não parava quieta. A origem do meu nome é ativa.

Não percebi ao longo dos meus estudos as escolas mais preparadas para me receber. Não, até hoje, muito difícil. Sempre estudei em escolas com escadas, sempre precisei ser carregada. Elas não estão preparadas para me receber. Fiz o meu pré-vestibular todo tendo que ser carregada quatro andares. Os alunos do cursinho, funcionários. Já pensei em estudar nessa mesma instituição, fazer um outro curso e desisti por causa disso.

Escolas não estão preparadas para receber o deficiente. As escolas estaduais hoje têm uma estrutura física, mas elas não estão cem por cento. Por exemplo, eu trabalhei numa escola que a rampa de acesso para o deficiente era do lado de fora – eu tinha que dar voltas e mais voltas para ir e voltar ao pátio onde as crianças se perfilavam; as dificuldades aumentavam quando chovia.

Aqui na faculdade onde me formei foi a mesma coisa – o elevador foi colocado um ano e meio depois. A grande barreira é sempre física – não tenho tido grandes barreiras de preconceitos nas escolas.

Sensibilidade é um estranhamento – a pessoa não saber como agir – porque na sociedade de hoje você tem vários tipos de deficiência. Você não lida com todos que tem deficiências no mundo da mesma forma. Depois surge a cumplicidade porque torna-se uma coisa comum.

Viver uma vida pautada pela ajuda dos outros... Ai, gente... sei lá. As vezes se torna muito normal, vira hábito, as vezes fica meio cansado e meio estressado com as coisas... de ficar nesse processo todo, também que o meu problema é físico, tirando isso dá para acostumar e viver a vida e procurar os objetivos. Sentimentos – sei lá – ser ajudado é do dia-a-dia – ajudou bem, não ajudou amém.

Nunca parei para pensar o que é ser, o que deixou de ser, como é – porque eu vivo – quando a minha cabeça começa a esquentar eu como um chocolate, tomo uma coca-cola ou vou ver um filme muito engraçado para não parar de rir. Para não esquentar com os meus problemas que são iguais ao de todo mundo.

Minha deficiência não interfere. Ela não é o problema. Eu me amo e não posso viver sem mim.

Sou profissional, tenho sonhos (mestrado, doutorado, direito) imagino, enxergo muito longe, mais longe que as minhas pernas podem alcançar e as muletas também.

Esta questão de limites é uma coisa muito relativa – acho que a própria deficiência se torna relativa – porque fisicamente humanamente falando as coisas não tem um determinado final – é aqui, se você insistir ou persistir ou imaginar que dá para ser feliz, tem possibilidades, não é a toa que o infinito é infinito – infinito não é finito – não acaba de jeito... as estrelas não estão só aqui, brilham para todo mundo, nós não somos os únicos planetas que existem no universo, tem outros também.

Possibilidade é uma possibilidade, talvez, quem sabe. Possibilidades são diferentes de limites – algum dia os limites serão superados – é aquela coisa de viver uma coisa de cada vez – visualizar longe. Vai haver um dia, teoricamente creio eu, que isso vai ser superado, como já tem sido, tanto que eu que já terminei a minha graduação. Já é um limite que foi deixado para trás. O que você não visualiza longe...

Eu vivo – é serio – eu vivo. Tem gente que perde muito tempo com coisas assim... Escuto muita gente falar assim: “tem de tudo, tem muitas possibilidades e não estão nem aí para nada”. Descobri ontem que tem uma aluna com depressão fortíssima, uma menina linda e maravilhosa, tem de tudo. Com grandes possibilidades, com 18 anos, com tudo para vencer na vida, a gente que cria barreiras com as coisas.

Se todas as vezes que eu vi uma escada e não subisse por ela eu não teria feito o fundamental, médio, pré-vestibular e a minha faculdade. Se todas as escadas que já vi na vida (em relação a Educação) tivessem me barrado eu não teria estudado. Tinha que subir escadas os quatros anos, eu mesmo subia com as muletas.

Rádio⁹³ (TOLLIN, 2003) – um cara diante de suas possibilidades. Muitos não me consideram uma pessoa deficiente, porque somente consideram como deficiência a deficiência mental – está seria a deficiência. Este foi o caso do Rádio. Tanto me considero deficiente que quero usar os meus direitos. Assim não querem me ver como pessoa deficiente porque não sou deficiente mental. Geralmente eu escuto isso nas escolas, nas igrejas, em qualquer lugar. Minha deficiência não me impossibilita alcançar os meus objetivos.

6.2.2 *Esse est percipi* – ser sendo é ser percebido - interpretação dos relatos do vivido

No meu encontro com a Audaciosa Espevitada coloco entre parênteses o diagnóstico, as medicalizações, o tratamento longo e doloroso e as cirurgias que são invólucros que cobrem o desvelar/revelar do sujeito para mim como pesquisador quando percorro com o meu interrogar essas regiões de inquérito.

Audaciosa Espevitada revelou-se nos *seus modos de ser sendo* desejando cuidar dos seus afazeres. As entrevistas eram sempre marcadas por adiamentos constantes e pela pressa, como também pelos afazeres que vinham logo a seguir. Sempre envolvida com seus estudos e tarefas escolares, assim como a [pré]ocupação com seus alunos.

Audaciosa Espevitada é uma pessoa aberta ao mundo, graduou-se e já faz a sua pós graduação, trabalha, participa ativamente de uma comunidade religiosa, é muito alegre e comunicativa e tem liderança com jovens, é resiliente e superadora das barreiras para ir ao encontro das pessoas. Pessoa que superou quatro erros médicos e um diagnóstico/previsão que lhe determinava o tempo de vida em pouquíssimos anos. Houve um médico que a

⁹³ O “deficiente” mental Radio (Cuba Gooding Jr.) e o treinador de futebol americano Harold Jones (Ed Harris) acabam tornando-se amigos, e Harold resolve colocá-lo como ajudante de sua equipe. Este é um filme trata a questão da diversidade, com o foco não da tolerância – que implica em uma postura de cima para baixo, mas da convivência respeitosa, que acaba por enriquecer a todos. O filme foi baseado na história real de James Robert Kennedy, o fã número um do time de T.L. Hanna High School, da cidade de Anderson (Carolina do Sul), baseada em um artigo escrito por Gary Smith, na revista Sports Illustrated.

diagnosticou como “preguiçosa” reforçando com sua [defi]ciência o senso comum de sua mãe.

O que [co]move os modos de *ser sendo* da Audaciosa Espevitada é ver o mundo como superando barreiras, heroína cotidiana, resiliente, sofrendo, mas sempre se levantando. Assim como Audaciosa Espevitada revela seu Guia de Sentido em *ser sendo* insubmissa, opositora – pois além de *ser sendo* classificada com rótulos clínicos está sendo mulher também, em um mundo onde o *ser sendo* feminino apresenta tantos sentidos, que ela conseguiu capturar aqueles que a fizeram viver e amar.

Ela é audaz em querer ser bonita como uma mulher atual que quer amar e ser amada. Está aberta para o mundo. Usa os recursos da modernidade, medicina, fisioterapia e submete-se espontaneamente à clínica porque quer e entende que isso lhe é útil e necessário para os seus modos de ser. Como uma mulher moderna que coloca silicone nos seios, nas nádegas, Audaciosa Espevitada se submete à cirurgias que lhe facilitam as articulações e a faz se sentir bonita e bela para o mundo. A clínica é uma forma de ser respondida.

As barreiras vão se apresentando nesses invólucros que tentam envolver a vida dessa audaciosa mulher. Quando criança imaginava que “ia melhorar logo”. Hospitais, médicos, fisioterapia que amedrontam confirmado com dois erros “um joelho quebrado” e uma cirurgia mal feita, além do esforço físico que não adiantava. Os médicos apresentam para sua vida soluções que não passam de próteses, isto é, de procedimentos estanques e compartimentalizados, mas audaciosa é também espevitada e prefere cair nos buracos da escola. Desde pequena sabe que enfrentará os buracos e as escadas. Vai descer e subir e vice-versa.

Durante sua vida escolar não encontrou a instituição escolar preparada para recebê-la, nem como aluna e nem como professora. Como ela mesma denuncia,

Não percebi ao longo dos seus estudos as escolas mais preparadas para me receber. Não, até hoje, muito difícil. Sempre estudei em escolas com escadas, sempre precisei ser carregada. Elas não estão preparadas para me receber. Fiz o meu pré-vestibular todo tendo que ser carregada quatro andares. Os alunos do cursinho, funcionários. Já pensei em estudar nessa mesma instituição, fazer um outro curso e desisti por causa disso (AUDACIOSA ESPEVITADA).

É o que Oliveira (2004, p. 145) destaca como a inclusão com exclusão subordinada. A libertação se encontra nela mesma nos seus modos de ser resiliente enfrentadora e aberta ao mundo, e na vida comunitária.

Se todas as vezes que eu vi uma escada e não subisse por ela eu não teria feito o fundamental, médio, pré-vestibular e a minha faculdade. Se todas as escadas que já vi na vida (em relação à Educação) tivessem me barrado eu não teria estudado. Tinha que subir escadas os quatros anos, eu mesmo subia com as muletas.

[...] para subir as escadas, contava com o companheirismo dos colegas de turma que, além disso, eram meus amigos (AUDACIOSA ESPEVITADA).

O mundo-da-vida tem os horizontes mais ampliados que o mundo das instituições, é nas relações intersubjetivas com as pessoas, familiares, colegas e funcionários que Audaciosa Espevitada subirá as escadas, sua resiliência supera até mesmo aquelas pessoas que insistiam em pesar a força dos estigmas sobre ela.

Audaciosa Espevitada é uma pessoa em construção que se profissionaliza e se insere na sociedade que não está preparada para recebê-la que muitas vezes não a aceita veladamente, mesmo assim ela é cidadã. Ela chama de cumplicidade o que Lévinas (1982) chama de face-a-face, pois no que se refere ao encontro com o outro, passado o primeiro momento de “sensibilidade” a “cumplicidade” instala-se entre ela e quem dela se aproxima. Ao perceber as suas necessidades com maior consciência vê-se amadurecendo.

Com o passar do tempo surge a cumplicidade porque as relações tornam-se comuns, porque ela é comum nos seus modos de ser. Diante uns dos outros tornamos pessoas comuns e a eticidade compreende-se na vida comunitária. E como todo mundo, quando a audácia se cansa e “a cabeça começa a esquentar como um chocolate, tomo uma coca-cola ou vou ver um filme muito engraçado para não parar de rir. Para não esquentar com os meus problemas que são iguais ao de todo mundo”.

Audaciosa Espevitada tem consciência da não solução total das questões ligadas ao seu corpo e os médicos não a enganam com suas propostas cirúrgicas ou de próteses. Ela sabe o que é viver diante de tantas impossibilidades. Por mais que procedimentos cirúrgicos resolvam não haverá como eliminar barreiras e ela lida com isso com humor, pois suas muletas tem nomes como por exemplo, Fedora, e até mesmo o seu próprio nome, como se fizessem, já fazendo parte do seu corpo.

Nos seus modos de ser há processos de resiliência⁹⁴. Como diante de tantas barreiras esta moça não fica para sempre em sua cama em seu quarto? Ela olha o “outro lado da história”, forma nisso o seu *ser sendo* e afirma que conseguiu “até hoje atingir muitos objetivos que estabeleceu para si mesma e se vê como exemplo de persistência para muitas pessoas”.

Os objetivos da vida amorosa são mais complicados. Ela deseja namorar e casar-se, mas todos os relacionamentos que tentou esbarram no invólucro da deficiência. Audaciosa Espevitada é uma mulher bonita e “deficiente” num mundo que não foi feito para ela, e como toda a mulher quer amar e ser amada. “Dá raiva” e “chora”, pois todos falam a mesma coisa: “é muita responsabilidade” e quando vive essas experiências sente-se como um “armário velho e pesado”, mas resilientemente quando a bola de ferro bate com força na chapa de aço, ela cuida dos seus modos de *ser sendo* “para que o armário não venha a despencar” procurando não pensar demais nisso, senão “vou ficar doida”. Nesse sentido não se sente recompensada mesmo se percebendo nos seus modos de ser uma pessoa “agradável, simpática e tudo o mais”. Ela precisa de espaço, como o Sangue Bom, com relação a família, a religião para se tornar mulher. O brilho solitário da Audaciosa Solitária não é alternativa única para a solução para suas lutas na sociedade. Suas vitórias não são resultados simplesmente de uma luta pessoal ou meramente de uma vida ascética, mas de uma luta política e social.

Não revelados aqui estão os invólucros da religião que crava na alma a expressão da sexualidade ligada ao casamento. Por outro lado, há muitas outras pessoas que pelos mais variados motivos não são felizes sexualmente e dentre os muitos fenômenos estão as relações feitas entre sensualidade e aparência física do corpo, ou o entendimento que uma pessoa com deficiência ou idosa é assexuada e não possui nenhuma sensualidade. Quando afirma, ‘minha dependência maior é física, é o que está relacionado ao meu corpo’ compreendo que Audaciosa Espevitada quer ser aceita como mulher bonita e desejada neste mundo que não foi feito para ela se expressar sensualmente.

Audaciosa Espevitada ama-se, e não pode viver sem ela mesma, vê o todo e se encontra nele, tem sonhos, imagina, enxerga muito longe, “mais longe que as pernas podem alcançar e as muletas também”, crer que um dia os limites da sociedade serão superados, pois eles são

⁹⁴ Outros estudos como de Gomes (2004) dedicaram-se a estudar a resiliência, outros ainda mais o enfrentamento (PINEL, 2003) aqui neste estudo não abordamos de modo intencional nenhuma categoria, simplesmente estamos a pontuando uma subjetividade que vem a lume como *modos de ser sendo si mesmo* no cotidiano do mundo das adversidades e dos atos sentidos de uma heroína no comum por isso no cotidiano.

coisas relativas e alguns deles ela já deixou para trás; é um ser de horizonte ampliado e aberto ao mundo.

Audaciosa Espevitada inverte o estigma afirmando que conhece uma aluna com o corpo perfeito, linda e maravilhosa e que cria barreira para si própria, por outro lado ela afirma “eu vivo – é sério – eu vivo”.

6.3 CIDADÃO PLENO

6.3.1 *Perciptum* – o percebido – a pessoa que se [des]vela/[re]vela

Eu me chamo Cidadão Pleno e tenho oito irmãos. Em 1967 tivemos um surto de poliomielite no Brasil. Vivia no interior de Minas Gerais, em uma cidade de aproximadamente, quinze mil habitantes, com uma economia baseada na agricultura de subsistência, localizada na divisa entre os estados de Minas Gerais e Bahia.

Comecei meus estudos em 1971, concluindo o ensino médio em 1986, voltando a estudar somente no ano 2001, quando tive a oportunidade de prestar o vestibular para uma vaga no Curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

Em 1971, ano em que comecei a estudar, já sabia ler e escrever, pois já aprendia com a minha irmã mais velha, então estudante de Magistério, antigo curso profissionalizante de nível médio.

Após os vinte e cinco anos de idade, mudei-me para o Centro-Oeste do Brasil, quando morei e em uma cidade de porte também pequeno, porém com uma economia baseada na pecuária extensiva e na agricultura mecanizada, onde tive a oportunidade de trabalhar em empresas privadas e no setor público.

Mudei-me para a Grande Vitória no ano de 1995, com o objetivo de frequentar a faculdade e conseguir novos objetivos. Quando comecei a estudar não havia no país qualquer movimento em prol da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Os prédios escolares não possuíam rampas, como ainda são a maioria das escolas até hoje. Felizmente, houve uma evolução nesse sentido, escolas estão sendo adaptadas, salas de aulas estão sendo disponibilizadas em andares térreos, denotando um avanço social.

Apesar da falta de adaptação das escolas em que estudei, não tive grandes problemas quanto ao acesso às salas de aula, pois, para subir as escadas, contava com o companheirismo dos colegas de turma que, além disso, eram meus amigos.

Indubitavelmente, os tempos são outros. Com a preocupação em viabilizar a acessibilidade do deficiente, as escolas estão sendo mais frequentadas por pessoas com mobilidade reduzida, fato que não podemos deixar de observar como importantíssimo para a socialização dos deficientes.

Tive experiências interessantes enquanto aluno, a minha participação nas brincadeiras era tão espontânea e natural que a deficiência física ficava em último plano.

Os professores jamais me trataram com qualquer espécie de proteção. Na prática, vivíamos em uma comunidade altruísta, como é toda comunidade do Interior do Brasil, as pequenas cidades.

Alguns professores tomavam a iniciativa de promover campanhas em prol dos colegas carentes e, nessas campanhas eu estava presente, participando, angariando roupas e também fazendo a minha parte.

Sempre ia à escola acompanhado de amigos, em nossa algazarra pelas ruas da cidade, estava sempre bem agrupado, integrado ao grupo. Interagindo, íamos ao campo de futebol aos domingos, e na igreja, participávamos do coral infantil.

Nos torneios de futebol da escola, desempenhei, algumas vezes, a função de técnico do nosso time.

Felizmente não deparei-me com qualquer situação de preconceito e nem mesmo de super proteção por parte de algum colega, professor ou diretor das escolas onde estudei. O único contratempo, na verdade, era a mobilidade limitada, às vezes faltava às aulas em consequência de problemas com as cadeiras de rodas, não eram tão resistentes como as atuais, eram cadeiras fabricadas em metal e, por serem utilizadas em ruas calçadas com pedras irregulares, acabavam por apresentar defeitos.

Infelizmente, não possuía dinheiro suficiente para adquirir uma cadeira mais leve e de qualidade mais eficaz, algo que só consegui realizar, quando comecei a trabalhar.

As que possuí até então, foram presentes de amigos ou parentes.

Nota: A dificuldade financeira a que me refiro, não é daquela que limita a satisfação das necessidades básicas, refere-se sim à falta de dinheiro para aquisições extras, pois éramos dez pessoas e o provimento da família vinha apenas da renda do meu pai.

Pra se ter idéia, a primeira cadeira que adquiri com recursos próprios, custou-me em torno de um mil e trezentos dólares. Hoje, com o aumento do número de fabricantes e a queda do dólar no mercado internacional, está custando em média um mil reais. As cadeiras de hoje, de padrão leve e eficiente, são construídas com alumínio aeronáutico, material leve e de altíssima resistência.

Sempre participei de muitas brincadeiras, com minha devida limitação, obviamente. Participava das aulas com eficácia, sempre bem relacionado com colegas e professores. Não era tratado pelo professor com super proteção e não necessitava de ajuda nas notas. Era um aluno que gostava de estudar. Tinha boa acuidade mental.

Criança não tem essa coisa se eu enfrentei preconceito ou não. Não enfrentei, porque não me deparei com isso. Criança, você já viu! Criança é sociabilizada. Criança brinca e quer que você participe das brincadeiras. O máximo que dava para participar das brincadeiras, eu participava. Eu jogava bola, pegava no gol ou era o técnico do time. Era muito legal... sempre assim. isso aí!

Estudar na UFES não foi nenhum problema. Sempre improvisei as cadeiras das salas de aula como mesa para apoiar os livros e cadernos. A única observação que pude fazer, em relação ao usuário do espaço da Universidade e o deficiente, foi em relação ao desrespeito ao espaço reservado para o estacionamento de veículos de deficientes, na maioria das vezes, as vagas reservadas para deficientes estavam ocupadas por outros veículos, o que era um contratempo, principalmente nos dias chuvosos.

Sem dúvida, atitudes de uma sociedade estruturada em uma cultura competitiva, mas que, inadmissível para um ambiente universitário. Essa questão do respeito ao espaço reservado para estacionamento de veículos guiados ou que transportam portadores de deficiência, está ainda num patamar de civilidade extremamente crítico, pois muita gente ainda não se conscientizou de que pessoas deficientes estão em plena atividade econômico-socio-cultural pelas cidades.

Até hoje se faz necessário, quando as vagas são reservadas para deficientes, que se ponham cones nos espaços reservados, caso contrário, são normalmente ocupados, atitudes estas que acabam por dificultar o dia-a-dia do deficiente, que muitas vezes, para usufruir da vaga que lhe é reservada, precisa sair do veículo, retirar a cadeira de rodas, retirar o obstáculo e em seguida, voltar ao veículo para então, conseguir estacioná-lo, ou, solicitar o auxílio de terceiros, tendo agredida a sua autonomia.

Essa dificuldade normalmente ocorre nos estacionamentos dos supermercados, órgãos públicos e ambientes freqüentados pelo grande público em geral. No caso específico da Universidade, não chega a ser incômodo, exceto nos dias de chuvas, como já disse. O espaço, neste caso, é amplo e não faltam alternativas.

Sou extremamente crítico quanto à relação da sociedade com os portadores de deficiência. A questão não é apenas o preconceito, que pela própria acepção, denota quanto equívoco é capaz de veicular. Critico que se deve oportunizar o exercício de direitos e deveres, o acesso à formação profissional, à inserção no mercado de trabalho, ingredientes indispensáveis para uma vivência social salutar que englobe, inclusive, a experiência afetiva, erótica e emocional do deficiente.

Vivi no Vale do Jequitinhonha, região conhecida por sua carência, até os vinte e três anos. Sempre tive o ideal de sair, ir para uma cidade maior, com o intuito de buscar meu desenvolvimento pessoal, adquirir conhecimentos, qualificar-me e trabalhar, como todo jovem sonha, planeja e merece.

Sem dúvida, consegui parte desse ideal, hoje possuo o meu veículo para locomover-me de forma independente, consegui ser aprovado em um concurso e trabalho numa empresa pública de grande porte.

O convívio com meus pais, irmãos e demais parentes sempre foi como a convivência de qualquer família normal, éramos pessoas harmoniosas e companheiras. Pelo fato de ser o único com deficiência na casa, não gozava de nenhum privilégio, tinha também as minhas obrigações a cumprir, tais como ir para a escola, fazer as tarefas, manter os meus objetos em ordem.

A minha vida social sempre foi normal, sem maiores problemas, sempre participei das brincadeiras com os colegas na rua, a vida por lá era como as demais cidades interioranas, com muita criança brincando na rua diariamente.

Sempre tive muitos amigos, costumávamos brincar de patinete, aquele brinquedinho construído com uma tábua e três rolamentos, uma espécie de aviãozinho que a gente fabricava no quintal de casa. Participava dos passeios no campo com a turma da escola, normalmente, neste caso, eu era transportado em um carro de madeira que a gente construía e que denominávamos como carroça. Tal carro era semelhante ao que Christy passeava com seus irmãos e vizinhos no filme “Meu Pé Esquerdo” (SHERIDAN, 1989), com o qual me identifiquei em alguns aspectos.

Para construir este tipo de carroça, utilizávamos aquelas caixas de madeira que embalavam tomates. Era uma espécie de utilitário muito comum em nossa cultura, pois esses carrinhos de mão eram usados para o transporte de feiras aos sábados, com os quais os colegas costumavam ganhar algum dinheiro nos dias das feiras livres, levando as compras e cobrando pelo serviço prestado, obviamente. Na prática, não havia limites para a minha vida de criança.

Tomávamos banho no rio, pescávamos, éramos muito interativos. Vivia sem limites e viver sem limites, portanto, era participar das brincadeiras, ir à escola, tomar banho de rio, pescar com os amigos, ir ao campo de futebol no domingo, às festas e demais eventos sociais.

Acho interessante observar que, no cotidiano doméstico, também não havia diferença no convívio com os irmãos e demais parentes. Morava em uma casa simples, com obrigações e direitos como os demais, e a vida era normal, sem problemas.

Meus pais eram pessoas sem muita informação e sem recursos suficientes para terem tomado, logo após a minha poliomielite, a iniciativa de levar-me para um tratamento em uma grande cidade, e por falta de exercícios, tive distrofia muscular nas pernas, o que limitou meus movimentos.

O desejo de andar nunca foi uma prioridade em minha vida. Quando tinha dezesseis anos, tentei fazer um tratamento, em Belo Horizonte. Foi uma experiência construtiva, conheci diversas pessoas que também tinham pólio.

Conheci algumas que obtiveram uma recuperação rápida, outras porém, sem muito avanço. No meu caso, optei por estudar e “levar a minha vida”. Ter que andar, nunca chegou a ser a minha prioridade. Vivo como qualquer pessoa, tenho a minha vida social, familiar e profissional bem equilibradas, sem quaisquer traumas.

Consultei fisiatras e ortopedistas, alguns disseram-me que havia a possibilidade de voltar a andar, porém seria um tratamento prolongado, com diversas cirurgias, fato este que levou-me a optar por “levar a vida”, dar continuidade a meus estudos, trabalhar, não interessou-me o tratamento proposto.

Sempre tive plena consciência de minha limitação física, desde as séries primárias, quando adquiri o hábito de ler, obtive informações sobre a poliomielite e seu efeito sobre o corpo humano.

O tratamento para vítimas da pólio é à base de fisioterapias, com melhores resultados se o paciente é submetido à profilaxia logo após a manifestação dos sintomas. É um tratamento, como disse antes, duradouro, mas com resultados satisfatórios. No meu caso, como já havia

passado um tempo significativo, seria mais complexo, com a necessidade, inclusive, de submeter-me a algumas cirurgias, como já disse.

Importando ressaltar é que, a questão de ser ou não portador de deficiência, não pode primar sobre a demais dimensões da vida de um homem. É importantíssimo sim, que se cultive a consciência de si mesmo, dos rumos a serem tomados na sociedade em que vive, seus valores, seus objetivos enquanto cidadão.

Independente da segregação econômica-socio-cultural do país em que vivemos, mesmo com algum tipo de limitação física, cada um deve buscar seus ideais, traçar objetivos e ir à luta, procurar estudar, qualificar-se, cultivar a auto-estima e de forma ilimitada, viver...e viver da melhor maneira possível.

É importante que o deficiente saiba de seu próprio valor enquanto cidadão, possa usufruir de seus direitos e cumprir com deveres, suas responsabilidades, ter seu convívio familiar, seus valores religiosos e suas conquistas profissionais.

Aqui em Vitória tive a oportunidade de freqüentar a Universidade, uma experiência extremamente enriquecedora, não somente pela aquisição de novos conhecimentos como também pela oportunidade de conhecer novos amigos, realizando o grande sonho de minha vida.

Em relação a esta experiência não há muito que acrescentar ou relatar enquanto deficiente. Tive o acesso às salas de aulas sem maiores problemas, havia estacionamento próximo, o ambiente é extremamente favorável, permitindo uma boa mobilidade para quem se locomove em cadeira de rodas.

O acesso à escola comprova ao deficiente, que sua deficiência somente fica em primeiro plano se a pessoa não tem a possibilidade de se desenvolver como ser social: pensar, amar, trabalhar, conviver, estudar e divertir-se. Ela deixa de ser primeiro plano quando se tem uma vida afetiva, recíproca e interativa.

Nenhum homem deve se mensurar por sua deficiência - ninguém deve se sentir deficiente mas, conviver com sua limitação.

Para cobrar da sociedade, o deficiente deve agir como cidadão pleno. Agir como cidadão e não como um ser limitado apenas. Agir e viver como tal, tendo oportunidade de estudar, de ter acesso a uma formação de qualidade, poder se profissionalizar e ter o direito de administrar a própria vida: ter acesso ao trabalho, conseguir renda própria e, principalmente, ter o direito de sonhar, fazer projetos e realizar-se como ser humano pleno.

O filme “Meu Pé Esquerdo” (SHERIDAN, 1989) mostra algumas facetas de um homem deficiente, um jovem deficiente com suas realizações e contradições. O deficiente também é assim, é contraditório, passivo, agressivo, como todo mundo. O personagem do filme é um deficiente que não tem apenas sua deficiência física, tem seus defeitos também.

Na minha adolescência, no tempo de escola com os amigos, levávamos uma vida como todo moleque do interior, namorávamos, brincávamos, estudávamos. Hoje, como adulto, leio, trabalho, vivo em companhia da minha mulher, companheira há dezessete anos. Tenho inúmeros amigos, vou à praia, viajo, vivo dignamente, como merece e deve viver, qualquer cidadão, em qualquer parte do mundo.

6.3.2 *Esse est percipi* – ser sendo é ser percebido - interpretação dos relatos do vivido

No meu encontro com o Cidadão Pleno coloco entre parênteses os hospitais, o diagnóstico e as cirurgias, a deficiência e a cadeira que são invólucros que cobrem o desvelar/revelar do sujeito para mim como pesquisador quando percorro com o meu interrogar essas regiões de inquérito.

Cidadão Pleno é uma pessoa aberta ao mundo, graduou-se, trabalha, é muito alegre e comunicativo e valoriza muito a vida e sua família.

O que [co]move os modos de *ser sendo* do Cidadão Pleno é compreender-se em primeiro plano como pessoa que precisa da “possibilidade de se desenvolver em um ser social”, como

ele mesmo afirma. Isso significa para ele a pessoa que vive as seguintes ações: pensar, amar, trabalhar, conviver, estudar e o lazer. Estudou em escola comum, dentro de uma sala de aula regular, reivindica com clareza as coisas e quer os seus direitos. Nesse sentido ele afirma,

O acesso à escola comprova ao deficiente, que sua deficiência somente fica em primeiro plano se a pessoa não tem a possibilidade de se desenvolver como ser social: pensar, amar, trabalhar, conviver, estudar e divertir-se. Ela deixa de ser primeiro plano quando se tem uma vida afetiva, recíproca e interativa (CIDADÃO PLENO).

Cidadão Pleno como cadeirante é anormal para quem nessa sociedade não usa cadeira de rodas. Foucault (1979, p. 121) diz que o que é patológico no humano é a cultura que determina aquilo. Não existe um valor em si que vai me dizer que o Cidadão Pleno/cadeirante é “anormal”. Por exemplo: “os meninos corriam e eu não”. Para a cultura dos meninos que tem perna a sociedade criou espaço para correr, mas ele não capturou, mas nós podemos capturar e descrever. Ele sobressaia mais do que a maioria que na infância e adolescência não iam para a escola – iam correr, mas como ele tinha que fica em casa estudando, isso é uma coisa “normal”, desenvolveu a área intelectual. Ele tem uma limitação realmente em relação a quem anda, mas ele na verdade é uma pessoa comum como qualquer outro. É uma pessoa que não se deixou patologizar.

Ele não tem uma expressão corporal de muitos que não são cadeirantes. É difícil as pessoas falarem, conversarem sem usar os termos “normal” e “anormal” que estão internalizados nelas. Uma boa maneira de referir-se ao menino que usa a cadeira de rodas é partir da premissa daquela pessoa que normalmente é marginalizada se refere à uma pessoa que não usa cadeiras de rodas como “não cadeirante”. Por exemplo: o não cadeirante pode correr com os próprios pés, o cadeirante não pode. O pior é aquele não cadeirante que não pode se expressar corporalmente bem por causa, por exemplo, da repressão sexual.

Por isso que a psicologia, a educação especial, a psicopedagogia, a academia, rebatem na questão da diversidade. É conviver com todas essas diversidades. É o poder que faz a ciência, e não a ciência que faz o poder. É o poder que faz o conhecimento surgir. É o poder da classe dominante que fez com que psiquiatras, psicólogos e educadores fossem estudar e começassem a dizer: cadeirantes têm esses problemas, deficientes mentais têm aqueles problemas, é o poder que está fazendo esse conhecimento surgir. Esse conhecimento está tão forte que temos dificuldade de distinguir o que é “normal” e o que é “anormal”. Ao mesmo

tempo a sociedade não faz nada, e como a sociedade funciona de acordo com a maioria, fica cedendo para pessoas ditas “anormais”, psicólogos, educadores especiais, uma parafernália toda para dizer que faz alguma coisa. Mas o ideal é uma sociedade com possibilidades para todos.

A deficiência fica em primeiro plano se a pessoa não tem a possibilidade de se desenvolver como ser social: pensar, amar, trabalhar, conviver, estudar e o lazer. Ela deixa de ser primeiro plano quando você tem uma vida afetiva, etc... A pessoa passa a se mensurar a partir da deficiência – você não tem que se sentir deficiente e sim conviver com sua limitação – que é uma dimensão bem diferente. A nossa sociedade cultua muito o estético e somos olhados pelos nossos limites (CIDADÃO PLENO).

O sujeito que a Educação (Especial) hoje está querendo é o sujeito da diversidade – são todos. Ela assume-se como um saber criado de um poder para atender demandas individuais que a sociedade não responde. Não nomear o sujeito da educação especial sendo que ele existe, ele existiu, e até sub existe no discurso das pessoas, inclusive nos próprios sujeitos ditos deficientes, pois têm uma relação com o Estado muito difícil, pois eles quase têm que agradecer ao Estado. Essa estrutura que o Estado monta em cima das pessoas que sentem, pensam e agem diferentemente da maioria. Algumas pessoas com deficiência podem até ter algum papel na TV, mas a maioria está vivendo no abandono. A mesma coisa acontece com o cadeirante que é muito explícito.

Ao compreendê-lo eu aprendo com o Cidadão Pleno, pois eu terei também a não acessibilidade dele. A limitação dele é uma contingência, ele é um ser contingente e a deficiência é uma contingência. Cidadão Pleno mostra o que ele chama de questão cultural:

Eu falei muito sobre a questão da nossa cultura, muita gente investe numa casa, por exemplo, uma casa duplex, ele não pensa as vezes, em deixar o espaço para a acessibilidade para ele futuramente. Quando ele tiver um problema na velhice, ou mesmo um acidente! A acessibilidade melhor futuramente, no caso de redução da mobilidade. É uma sociedade que está no trânsito, o problema da violência, como a gente vê aí um numero de casos, então estão sujeitos a isso (CIDADÃO PLENO, APÊNDICE VI).

Cidadão Pleno anuncia que as pessoas envelhecem e precisarão dos itens da acessibilidade. A mobilidade da juventude não é garantia de acessibilidade plena no envelhecer e quando compram um apartamento ou constroem uma casa não planejam generativamente a acessibilidade que precisarão no futuro.

A opção de uma cirurgia compete aos desejos da própria pessoa, para Audaciosa Espevitada é importante fazer a cirurgia e é cuidada nos seus desejos, para Cidadão Pleno não é importante nenhuma cirurgia nos seus desejos, para ele os seus desejos importantes são ir para o Mato Grosso trabalhar e depois voltar para o ES para estudar o tão desejado curso superior.

Neste mundo sou uma pessoa que tem sonhos, que procurou e que graças a Deus algumas coisas conseguiu realizar. O objetivo, por exemplo, de vir para o ES. Um dos meus objetivos era fazer uma faculdade – eu conseguir fazer; ter o meu trabalho, eu tenho a minha dignidade que todo o cidadão merece. Num país com tanta segregação econômica-sócio-cultural, você que ir a luta, se parar por questão de obstáculos, de mobilidade você não avança (CIDADÃO PLENO, APÊNDICE VI).

Nos meus relacionamentos com o Cidadão Pleno ele revelou-se como um colaborador conhecedor da vida acadêmica e se propôs a ajudar-me prontamente. Os horários para as nossas entrevistas eram separados pontualmente e inteiramente dedicados para o encontro, e disposta à realização das tarefas próprias para o fechamento de todo o trabalho, oferecendo para mim sugestões de coisas a serem feitas.

Sangue Bom, Audaciosa Espevitada e Cidadão Pleno – como mergulhados existencialmente com suas vidas interrogantes no mundo de [im]possibilidades, mostraram-se, nas suas singularidades, expressões de sentido nos *modos de ser sendo si mesmos no cotidiano do mundo*, marcados por um Guia de Sentido que traz à lume a própria vida e o sangue que corre nela, no que ele (sangue) pode significar “estou vivo” e sou um ser político.

Assim como Espevitada revela seu Guia de Sentido em *ser sendo* insubmissa, opositora – pois além de *ser sendo* classificada com rótulos clínicos está sendo mulher também, em um mundo onde o *ser sendo* feminino apresenta tantos sentidos, ela conseguiu capturar aqueles que a fizeram viver e amar.

No contexto da pesquisa emerge um novo “Guia de Sentido” na existência interrogante dos meus colaboradores: o “desejo”. Os três colaboradores também são sujeitos do desejo. Em Sangue Bom este “GS” emerge no desejo de ser homem, de se realizar como homem, de namorar, amar, constituir família, trabalhando e vivendo sua sexualidade.

[...] mas nunca na minha vida nunca tive namorada, na minha vida só foi mesmo namoro de criança, isto é ficar, mas já está na hora de perder a timidez, [...] uma mulher boa, que seja bonita tanto por fora quanto por dentro, [...] só que a pessoa tem que ter ação, quer dizer, chegar junto,

conversar com as meninas, pois Deus não vai falar para ela namorar com você não, isso depende é da própria pessoa.

Quero dizer que ter namorada não é só beijar na boca, significa também outras coisas com carinho, amor ao próximo, atenção e outras coisas, ter namorada é você ficar com um tempão com a pessoa, conversando como amigo, paquerando até conhecer bem, e depois disso parte para o namoro, aí nesse ponto é que são namorados de verdade até o casamento, se der certo.

[...] agora estou rápido na digitação, e ajuda a pessoa arrumar o emprego, por que se o serviço da pessoa for mexer no computador, aí os textos têm que serem digitados rapidamente com todos os dedos, e é excelente digitar com todos (SANGUE BOM).

Na Audaciosa Espevitada este “GS” emerge no desejo de ser mulher, de se realizar como mulher, de ser bonita, amar e ser amada, de constituir família, e ser vitoriosa profissionalmente como uma mulher moderna.

Gosto de trabalhar com jovens e adolescentes, pois creio que é nessa faixa etária que podemos ajudar a moldar o caráter deles e eu como deficiente física surpreendo e ajudo a muitos. Estou a um ano sem dar aula, mas meu objetivo ano que vem (2006) é conseguir trabalhar em um colégio particular dando aulas de Literatura [atualmente trabalha no SEDU do Gov. Estadual]. Ser professora pra mim é uma realização, creio que uma das maiores. A relação com os alunos é significativa porque eles me ajudam muito e isso traz certa igualdade. [...]. Não consigo visualizar a questão de barreiras, pois até agora trabalhei pelos meus méritos e ainda construo minha profissão.

De todas as áreas da minha vida, o meu relacionamento afetivo-amoroso eu considero mais conturbada. Mas procuro direcionar o foco da minha vida para mim mesma, ou seja, estudo, vivo, [...] e cultivo principalmente minha independência.

[...] Pensar em mim significa cuidar de mim, terminar a faculdade e fazer um mestrado. Preciso ter uma estabilidade financeira para me sentir independente. Tenho também que continuar fazendo os meus tratamentos médicos e encontrar uma pessoa para constituir uma família. [...] Creio que esse é um caminho longo, mas dá para chegar (AUDACIOSA ESPEVITADA).

Enquanto no Cidadão Pleno esse “GS” emerge no desejo de realização, de conquistas como cidadania plena. O desejo do usufruto da cidadania pelo deficiente como conquista.

É importante que o deficiente saiba de seu próprio valor enquanto cidadão possa usufruir de seus direitos e cumprir com deveres, suas responsabilidades, ter seu convívio familiar, seus valores religiosos e suas conquistas profissionais.

Para cobrar da sociedade, o deficiente deve agir como cidadão pleno. Agir como cidadão e não como um ser limitado apenas. Agir e viver como tal, tendo oportunidade de estudar, de ter acesso a uma formação de qualidade, poder se profissionalizar e ter o direito de administrar a própria vida: ter acesso ao trabalho, conseguir renda própria e, principalmente, ter o direito de sonhar, fazer projetos e realizar-se como ser humano pleno (CIDADÃO PLENO).

7 APRESENTANDO OS RESULTADOS E DISCUTINDO-OS

As compreensões alcançadas por mim ao longo dessa pesquisa são resultado de muitos textos [re]feitos, e se mais tempo tivesse outra forma eles tomariam e outras interpretações seriam acrescentadas, pois eu não gosto de tirar nada. É claro que o leitor poderia fazer outra trajetória e outras interpretações, mas essa é a minha opção teórica e mesmo que eu e você fizéssemos dois novos trabalhos diferentes, trazendo a justiça até nós, teriam ainda outros ângulos a compreender que ampliariam ainda mais os nossos horizontes. Dito isso, prossigo.

7.1 OS MODOS DE *SER SENDO* DOS SUJEITOS NO MUNDO

O **conceito operatório** “*ser sendo* ou *modos de ser sendo si mesmo no mundo*” emergiu inicialmente nos estudos de doutorado em Psicologia realizados pelo professor doutor Hiran Pinel (1989, 1998; 1999; 2000; 2003; 2006). Retornando à UFES através dos trabalhos no curso de mestrado e doutorado em Educação procurou e encontrou apoios nos seus estudos e pesquisas iniciados desde aquela época. Primeiramente contou com total apoio do seu orientando de mestrado Paulo Roque Colodete (2004). Paulo trabalhou unicamente com esse “conceito operatório” no estudo de caso psico-pedagógico de uma menina chamada Hyngridy. Depois se envolveu nessa empreitada científica sua orientanda Jacyara Silva de Paiva (2006) que trabalhou com meninos e meninas em situação de rua.

O professor tem expressado que esses e outros orientandos têm contribuído com estudos, pesquisas e refinamento desse e outros conceitos operatórios – sempre relacionados ao conceito considerado o “central” das suas hipóteses de trabalho fenomenológico-existenciais.

Agora, também eu, enquanto orientando do referido professor, lancei-me na proposta e aqui procuro resgatar certos conceitos inventados. O professor também tem dito que para produzir ciência e inventar uma teoria com refinamento, é indispensável que o coordenador e inventor da idéia, tenham apoio de recursos humanos altamente especializados. Aqui procuro *ser sendo*

esse colaborador indispensável ao crescimento e florescimento da ciência, bem como a socialização desse “conceito temático” e outros que emergiram a partir dele, sempre sob coordenação do professor.

No meu trabalho considero fundamental o conceito operatório *ser sendo* que assim compreendo que o SER é o *modo de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo e seus aparecimentos a partir desse espaço-tempo, na linguagem, nas obras e o outro*. Assim o ser – que etimologicamente significa raiz/afixação/assentamento – é estar em processo, em devir, um projeto sempre aberto com os horizontes seus ampliados. O ser aparece (ganha sentido) nesses modos. Já o *ser sendo* é a maneira como algo se torna presente, manifesto, entendido, percebido, compreendido e finalmente conhecido para o ser humano, para o ser-aí ou *Dasein*. “O ser então se mostra sendo nas suas interiorizações ou subjetividades, conduzidas por um ou mais Guias de Sentido (GS)” (PINEL, 2003a, p. 171). Os modos de ser são as atitudes/comportamentos (subjetividades) que o ser do *ser sendo* mostra, conduzidos por um ou mais Guia de Sentido (GS) que é atraído pelos modos de *ser sendo*.

Já os Guias de Sentido (GS) são os valores (e virtudes – atitudes, pois) que metaforicamente, conduzem o ser a ser, através dos modos de ser (das subjetividades) si mesmo (constituído na alteridade – por isso mundo) no cotidiano (impregnado de alienações, bem como de inventividades e criatividades) do mundo (mundo como sócio-historicidade): *modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo*.

De acordo com essa compreensão voltamos à interrogação: o que [co]move este *modo de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo*? Quem é o sujeito da Educação Especial?

É um sujeito encarnado do/no mundo.

Não é um sujeito especial no sentido clássico do termo especial que precisa de piedade, de compaixão e comiseração. A esse respeito lembro-me de um jovem aluno meu, estudante da disciplina de introdução à filosofia, ministrada esse ano, num dado momento que o assunto era sobre os modos de *ser sendo* de uma pessoa com “deficiência” comentou: “sempre que eu entro num ônibus e as pessoas levantam-se imediatamente sem me perguntar nada e me dão o lugar. Por usar as suas muletas pensam que não se agüentaria em pé!” Afirmou gerando muitas falas na sala: “não gosto de ser tratado com essa comiseração, faze-me sentir mal. Eu

posso ficar em pé num ônibus e até mesmo ceder o meu lugar para um senhor ou uma senhora” [citado de memória].

Considerando a minha trajetória compreendo que o aluno sendo uma pessoa assim inventada na/da educação especial é um sujeito especial porque ele tem demandas diferenciadas, que precisam e clamam de uma forma clínica até, dentro de nossa sócio-historicidade, de ser atendido e de ser respondido. As demandas de uma pessoa com deficiência não estão plenamente respondidas em nossa sociedade.

O sujeito da educação especial não deve ser “eliminado”, ou dito de outras metafóricas formas, mas deve ficar bem claro que ele não é apenas, ou em primeiro lugar, o sujeito da educação especial. Ele demanda trazer de si mesmo no cotidiano do mundo que não é apenas sujeito da Educação. Isso é *ser sendo* muito pouco numa humanidade. O “sujeito humano” não merece *ser sendo* apenas ou só da Educação Especial.

Ele é o sujeito da educação, mas ao mesmo tempo não se pode negar que é sujeito da Educação Especial devido às demandas que precisam ser respondidas pela humanidade – por sua sociedade e cultura. Porém, [re]afirmo que antes de ser sujeito da Educação Especial, ele é sujeito de si no mundo e com o seu horizonte aberto a intersubjetividade – as marcas do outro na construção desse “si mesmo”.

O que se desvela na singularidade dele?

A pesquisa aponta o que se [des]vela de suas singularidades, mas essas revelações ocorrem na pluralidade dele mesmo *ser sendo*, pois ele é *ser sendo* no cotidiano do mundo. O outro se inscreve nesse seu *ser sendo* si mesmo, no sentido, pois de “ser no mundo”.

Com esses sujeitos eu expresso bem o sujeito da educação especial. Esses sujeitos não são sujeitos isolados. Eles estão no mundo. O *cogito* cartesiano é solipsista. O solipsismo é um isolamento.

Descartes na busca da universalidade do conhecimento, como se viu sozinho no seu mundo interior, exclusivo, como ele não sentia o outro dentro de si, o seu pensar permaneceu fechado em si mesmo, ele então recorreu à prova da existência de deus – que é o outro, ou melhor, o

Outro. A solidão do *cogito* cartesiano necessita de deus para abrir-se – um outro que demanda do Outro.

Na fenomenologia o *ser sendo* é ser aberto porque é *ser sendo com*, ele é membro de uma comunidade com outros egos. Ele não é somente *cogitations*, ele não é só pensamento, ele é uma pessoa que ama, que enfrenta, que quer ter direitos, que odeia, que ama – *ser sendo* entregue aos desejos.

Outro **conceito operatório** que emerge dos modos de *ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo* é o que Pinel também compreende por “sujeitos da clínica” ou “assujeitados da clínica”⁹⁵ – sujeitos submetidos a um cuidado já estipulado pela hegemonia científica. A clínica, destaca, é do sujeito – é seu direito e o dever da sociedade. A escuta é o procedimento clínico mais viável para que se constitua a clínica para ele.

Uma pessoa demanda nos seus modos de *ser sendo* cuidados especiais (uma espécie de clínica). Esses cuidados são “práticas educativas inclusivas” cotidianas na educação regular, como considera Jesus (2005). Essas práticas buscam compreender e intervir assumindo a responsabilidade ética de cuidar dos seus modos de ser “pedagoga” e ou “professora” junto a sujeitos desse mundo. Esse mundo é da hiper-especialização, e dentro de nosso país podemos enumerar uma série de cuida[dores] como médicos, psicólogos, psicoterapeutas, fisioterapeutas, neurocirurgiões, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicomotricistas, pedagogos (e suas inúmeras habilitações – como a Educação Especial e a Orientação Educacional), psicopedagogos e professores. Parece nesse espaço-tempo de *ser sendo* (e seus modos que aí se mostram a si mesmo no cotidiano do mundo) que a pessoa já nasce “quebrada” como um cristal fino e delicado – um quebramento social e historicamente construído e diagnosticado como tal, frente à impotência (por diversos motivos) da sociedade maior. Dito de outro modo, a pessoa não nasce quebrada. A pessoa nasce nos seus modos de *ser sendo* si mesma no mundo, e o mundo – com seus aspectos positivos-negativos – é o que o plano da ideologia dominante determina como desvio!

⁹⁵ Tanto os termos **sujeitos da clínica** (sujeitos pacientemente sujeitados a um tratamento fixado e tido como universalmente correto) e **clínica do sujeito** (sujeitos ativos que demandam ser escutados e a partir daí, eles mesmos podem ir pontuando, junto aos psico-pedagogos, psicólogos, psiquiatras, pedagogos, professores etc.) são termos que não foram inventados por Pinel, mas que colocados dentro do termo *modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo* ganha algumas singularidades teóricas, mas que muito falta a *ser sendo* construído.

Com base nessa compreensão concordo com Pinel (2005b, p. 297-298) que há duas clínicas: a primeira é do **sujeito da clínica** onde há uma clínica já posta e o sujeito a ela se submete – um *modo de ser sendo si mesmo no mundo da opressão*.

Por exemplo, Sangue Bom, que na mais tenra idade é sujeito da clínica. Nesse espaço-tempo dos modos de *ser sendo* família, ela fica extasiada diante de especialistas cura[dores]. Ora, o sentido de “curar” é reconforta[dor]. Esse conforto ilusionário aparece e marca os modos de *ser sendo* família de um rebento que “arrebenta” (descobrirão depois positivamente) ao nascer. Há uma construção de que o sujeito “quadrado” será encantado por um especialista. E mais: o especialista é formado para crer nisso de onipotente, substituindo a invenção subjetiva de deus! Modos de *ser sendo* si mesmo no mundo da super-especialização!

O professor ou professora – ditos inclusivos – e por isso na sala de aula regular, reclamam que não conseguem incluir! “Eu tento, eu tento e não consigo” Como na canção da banda de rock Rolling-Stones “Eu tento, eu tento, eu tento, mas não consigo satisfazer a mim e nem ao outro!” Se analisamos atentamente, o que sentiremos, é uma onipotência do(a) Mestre e o estampamento em sua cara do “estado da arte” da assim denominada Educação Especial e Inclusiva. “Eu tento fazer adaptação curricular, mas não consigo, eu não consigo!” Essa imagem é muito “pop” no sentido de não conseguir enxergar sentido nas mínimas satisfações de ser sendo professor e ou professora numa sala de crianças. Essas crianças são simplesmente crianças! Dentre delas, há uma com mais dificuldades, e que a destaca do grupo! Ela não consegue – insatisfeita frente ao espelho insatisfeito do professor – de apreender os conteúdos ensinados. O professor e ou a professora não consegue intuir – esse verbo fenomenológico-existencial para elas significa senão “Nada” (nadificação). Intuir é, através da escuta, compreender sentidos que emanam do sujeito que se mostra nos modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo do “não-sei”! Nem mesmo esse menino ou menina, ditos alunos, são levados a saber desse saber de não-saber, e que isso é normal no mundo acelerado dos conhecimentos, numa sociedade onde informar é mais importante do que de fato conhecer, saber-sentir. Um mundo onde Ter é mais importante do que Ser. E o Mestre aparece insatisfeito, pois nada a ele é oferecido para sua satisfação! Nada de formação continuada, nada de um professor colaborador na sua sala, nada da sociedade como um todo compreender que os alunos, os filhos, os cidadãos tem estilos individuais de aprender dentro da pluralidade das aprendizagens. Cobra-se da professora o sucesso, assim como se cobra dos especialistas, mas ninguém consegue ter satisfação e (des)velar que ninguém é Deus, e por isso Ele foi inventado, para nos acalmar da nossa arrogância. Mas ninguém consegue... (PINEL, acesso 31 out. 2006)⁹⁶

A finitude e a [in]completude de *ser sendo* si mesmo no mundo do magistério não foi apreendido por alguns mestres, e nem as suas possibilidades dentro dessa realidade de sentido.

⁹⁶ Ver tradução da canção da banda de rock Rolling-Stones “Eu tento, eu tento, eu tento, mas não consigo satisfazer a mim e nem ao outro!” (ANEXO I). São anotações das aulas do Seminário Avançado (Psico)Pedagogia Escolar e Extra-escolar II – prof. Dr. Hiran PINEL, PPGE/UFES/ 02/2005.

O “querer” nos *modos de ser sendo si mesmo* no cotidiano do mundo do desejo, mostra nossas dificuldades humanas de “querer” sempre. Às vezes não queremos! Não estamos envolvidos existencialmente com as coisas mesmas do ensino. Ou então nos prendemos nos procedimentos ou técnicas psico-pedagógicas ou inclusivas, de modo tão forte, que esquecemos que “*o afeto indissociado à cognição, tanto do professor quanto do aluno, conduz ou (co)move o conhecimento*” (PINEL, 2005b, p. 299, acesso 31 out. 2006).

Nos *modos de ser sendo si mesmo* no cotidiano do mundo do Cuidado exige que sejamos cuidadosos, generosos, portadores de uma delicadeza indispensável ao misterioso *ser sendo* discípulo que ali comparece à seu frente impregnado de desejo de saber. Mas o aluno não sabe explicitar isso, e então espera a intuição do professor. O mestre, entretanto apresenta sérias dificuldades em mostrar-se nos *modos de ser sendo si mesmo* no mundo do desejo. Tanto aluno quanto professora são seres desejantes, e esse impulso indispensável à vida escolar brota ali naquele espaço-tempo daquela sala de uma instituição de séria e importante tarefa social e histórica. Sangue Bom [des]vela seus desejos e muitas vezes encontrou “espelhos magisteriais” que se mostravam no desejo de cuidar, envolvidos existencialmente em ensinar para que se aprenda.

Com Sangue Bom, nos seus estilos de ensinar e de aprender, encontramos sentido em um sujeito que se entrega às experiências escolares de sentido – sejam elas denominadas simplesmente Educação ou Educação Especial. Ele se entrega às experiências do mundo, dentre elas as fornecidas pela escola. Ele não se assujeitou ou se assujeita! Ele simplesmente parece ter-se percebido sujeito, cidadão que merece de modo digno aprender o que propõe ensinar uma instituição denominada escola, que existe e se impõe no seu espaço-tempo. Na sua família ele encontrou com diversos modos de *ser sendo si mesmos* no cotidiano do mundo familiar, com a subjetividade “compaixão”. Ou se tem dele compaixão (piedade) ou se tem [com]paixão, isto é atitude de estar apaixonadamente comprometido com Sangue Bom, sangue de nós mesmos nos *modos de ser sendo* família, esse seu modo de *ser sendo* foi levado para o mundo da escola e outros mundos – como o mundo do trabalho.

Mas o mundo cartesiano, ao mesmo tempo, é muito forte e impregna o repertório de aprendizagens do *ser sendo* família e pai – por exemplo. Essa dicotomização e esse valor que se coloca em cima das hiper-especializações como modos adequados de cuidar de alguém

com “desvio”. Mais forte que o cotidiano de afeto, marca essa ideologia de uma verdade única e universal. Quanto à medicina e as leis cartesianas que a envolvem, diz a figura paterna:

O que eu ouvi que considero uma ofensa foi atribuir [aos pais] que ele nascera autista por que foi rejeitado por nós no período de gravidez, ou seja que ele fora um filho indesejado. Não memorizo muito os detalhes, nisto a Ana é melhor. Lembro que, por exemplo, quando ouvimos diagnóstico pela primeira vez foi como uma bomba. Nunca ouvimos falar em autismo. Lembro-me ter perguntado à psicóloga se o tratamento seria alguma coisa em torno de seis meses. Pensei que fosse coisa passageira. E achei que ela me enrolou na resposta ou não sabia mesmo como lidar com a situação. (ANEXO III, acesso 14 nov. 2006)

O pai de Sangue Bom fala de algo que demanda aqui maior compreensão fenomenológica existencial: a dos erros cometidos pelos profissionais e ou cuidadores, como são os médicos, os psicólogos e os professores.

A informação paterna – talvez fundamentada de modo questionador em uma “hipótese” da renomada psicanalista Maud Mannoni⁹⁷ – de que ocorreu uma rejeição da criança quando na gravidez, nos soa mais como uma Psicanálise Selvagem, isto é, uma interpretação imediatista e sem a devida escuta empática de quem sofre a dor.

Quando falava da “formação dos psicanalistas” (PINEL, acesso 31 out. 2006), Freud (1992), no artigo sobre Psicanálise selvagem, apontou que muitos cuidadores cometem erros teóricos, técnicos e clínicos sobre a prática da Psicanálise. Podemos inferir que na formação dos professores não ocorre o contrário.

No texto Freud crítica um jovem médico que antecipa o prognóstico acerca dos sintomas de angústia de uma mulher, *indicando* que seus problemas estariam relacionados a uma falta de satisfação sexual, em decorrência da ausência do marido, e *aponta* a ela três soluções: reatar o casamento, arrumar um amante ou masturbar-se; soluções estas que acabam por acentuar os sintomas de angústia da mesma (BAUTHENEY, acesso 31 out. 2006).

⁹⁷ Advindo dos estudos e pesquisa de Maud Mannoni – que obviamente se informam com mais desvios, pois é uma autora (psicanalista) por demais complexa, para se reduzir na idéia, de afeto socializada, que a rejeição e o ignorar (patológicos) do filho, produza o autismo. “La Mannoni” – como era denominada por alguns discípulos, colocando-a no lugar de Diva, Lady, Amada, endeusada – inventou “Bonneuil”, instituição francesa criada em 1969 para crianças autistas e psicóticas, voltada prioritariamente para o trabalho escolar. Mannoni afirma, por exemplo, embasada na “sua” Psicanálise, que as famosas oficinas que ela inventou, como instrumentais de educação, visava a) propiciar um “continente para a angústia”; b) assegurar a existência de um enquadre para que a expressão livre pudesse ter lugar. Paralelamente, entretanto ela planejou, executou e avaliou sua instituição de forma a possibilitar às crianças uma alternância entre atividades, pessoas e espaços de trabalho, inclusive propondo atividades para além dos limites da instituição. Acerca do tema descrito pelo pai de Sangue Bom, o que Mannoni lança é apenas uma hipótese, mas que se tem levado na prática como uma Lei positivista, distante pois da proposta da Psicanálise enquanto ciência, que de início se fez pelo método fenomenológico, marcando diferença depois, ao se criar um método de pesquisa psicanalítico, que se fundamenta em um pesquisador psicanalista (que descreve e interpreta de modo psicanalítico) e que tem no “inconsciente” seu referencial maior (Anotações do Seminário Avançado Pesquisas Atuais em Educação Especial, questões não escolares, prof. Dr. Hiran PINEL, PPGE/UFES - 01/2005 - Informação verbal).

Freud descrevia a conseqüência de uma incultura e falta de experiências analíticas. Isso levava ao jovem analista, por um lado, a deixar passar despercebidos certos conteúdos significativos da fala do cliente, e por outro, a situação transferencial (afetos do paciente jogados para ou contra o analista).

Essa transferência poderia provocar nos *modos de ser sendo si mesmo* psicanalista “compulsões incontroladas de interpretar”. Isso mostra as fragilidades nos *modos de ser sendo* psicanalista no cotidiano do mundo, revelando fissuras no seu mosaico afetivo de *ser sendo* si mesmo no mundo. As repetições [im]pensadas e [in]sentidas junto ao cliente terminam por testar o grau em que está a utilização das técnicas psicanalíticas (movidas pela ideologia da Psicanálise). Isso também ocorre com grande parte dos professores e professoras inclusivos e inclusivas, que repetem “receitas” sem introjetarem a complexa e híbrida Psicologia e Psico-Pedagogia da Inclusão. Professores – na sua demansiada humanidade – atuam na arrogância e onipotência, mas é aí mesmo que deixam escapar dificuldades evidentes de sua psique (composta pelas vidas afetivas, cognitivas e psicomotoras).

Assim, como o analista jovem apresenta uma compulsão à interpretação, a professora pode estar tendo uma compulsão por usar “técnicas de ensino” ditas inclusivas. Mas incluir implica em “desejar incluir” diz Pinel (2005a, 2005b, acesso 31 out. 2006) acerca da “subjetividade inclusiva” indispensável ao professor que “deseja” *ser sendo* inclusivo.

Assim como o analista ainda moço está ansioso em ser reconhecido no seu lugar de operador clínico, (inseguro de sua posição de analista) isso pode ocorrer com a professora frente ao “movimento inclusivo” (escolar e não escolar). Um movimento que mexe com a formação da personalidade dela e os preconceitos que ela apreendeu dentro da modernidade ainda impregnada na sua (nossa) pele.

Assim como o analista se deixa levar por respostas fáceis a tudo o que o paciente pede ou provoca, a professora procura atuar de modo maduro (mas acaba sendo inexperiente e ansiosa), classificando seu aluno em rótulos questionáveis quanto à aplicabilidade psicopedagógica. Muitos desses diagnósticos carecem de um excelente clínico, já que o bom clínico atua também conduzido por sua intuição. Não são todas as síndromes e outras classificações psicopatológicas que apresentam instrumentais que facilitam assim quaisquer identificações de quaisquer quadros clínicos. O pai de Sangue Bom revela isso de sentido ao

denunciar que a psicóloga, de fato, não o enganou na sua representação e douto poder acerca desse saber-pretendido.

Lembro-me ter perguntado à psicóloga se o tratamento seria alguma coisa em torno de seis meses. Pensei que fosse coisa passageira. E achei que ela me enrolou na resposta ou não sabia mesmo como lidar com a situação. (PAI DO SANGUE BOM, Anexo III, acesso 14 nov. 2006).

A recordação paterna é de um “cataclisma” contra si. Ao *ser sendo* culpabilizado (enquanto família) acerca do quadro autismo ele se “esborracha em si mesmo”. E é bom recordarmos, que ao falar da rejeição materna, fala-se de fato da esposa dele – objeto de seu amor sincero. Ele, acreditando e iludido acerca da “onipotência positivista” da Medicina, Psicologia, Psiquiatria, deixa-se levar pela idéia de que um tratamento de seis meses curaria Sangue Bom.

Mas Sangue Bom sofre de fato das ciências imperativas, como foi (e é) há tantos anos a Educação Especial – que tem seu valor, mas não constituída na arrogância! Sangue Bom é sujeito de si mesmo no cotidiano do mundo, e cabe a ele – como vimos nos seus relatos – mostrar-se a todo mundo seus modos de *ser sendo* de possibilidades. Ele que, de certo modo, foi induzido a contrair a ideologia de que autistas são impossibilitados de aprender – mas ele resistiu.

Prosseguindo com nosso paralelismo entre psicanalista e professor, podemos imaginar que o analista “selvagem” atua na contramão da produção científica da clínica analítica, na medida em que recompensa ao paciente que cobra palavras de cura. Mas como não é deus, o analista fala “para as paredes”, isto é, fala frases mal feitas, metidas e vazias de sentido. O analista demanda fazê-lo falar sentido, produzindo de fato [co]moção no paciente. Já a professora não estudiosa e não comprometida (nem desejante de *ser sendo* professora inclusiva) se torna angustiada e não raras vezes, elas mesmas se classificam de “distressadas”. Ela não é capaz de *ser sendo* escutadora. Escutar funciona para ela como uma ameaça – escutar é algo que exige dela inventar e sair da mesmice de sempre. É como se ela temesse se mostrar também aprendiz, e o aluno seria a sua possibilidade de transcender e fazê-la crescer, com isso inventando modos de facilitar o desenvolvimento e aprendizagem de Sangue Bom e outros que no mundo demandam aprender.

Entre a suspeita precavida de estar preso a um ponto cego e o sentimento imperativo que se vê devedor do cliente, corre-se sério risco de **analisar as cegas**. O analista selvagem se vê conduzido pela segunda opção,

esperando que chegará o momento do acaso levá-lo à acertar a decifração definitiva (LIMA, acesso em 31 out. 2006).

A professora inclusiva deixa-se não-inclusiva quando atua como devedor do aluno, produzindo intervenções psico-pedagógicas inadequadas. Ela torna-se imediatista, e não pensa e sente acerca de si mesma como inclusiva. Ela acaba sendo devorada, pois não decifrou corretamente – caiu, pois no engodo da arrogância.

Como se observa, os *modos de ser sendo si mesmo no mundo* do magistério repete-se nos *modos de ser sendo si mesmo* no mundo psicanalítico: erros advindos dos “desvios” das originais idéias.

A complexidade na área é tão sentida de significados que, não raro, o psicanalista se confunde diante do autista (se é que o diagnóstico nessa área foi bem efetuado) e se mostra educador, uma atitude condenada por Sigmund Freud. O psicanalista mostra-se intervindo ou interferindo de modo educativo,

[...] mais no sentido do ‘educar’ do que do tratar. Mesmo partindo de um ponto de vista mais amplo sobre o conceito de Educação, como forma de inscrição no campo Simbólico, não raras vezes há um constrangimento do analista diante destas situações, na clínica (BERNARDINO, acesso em 31 out. 2006).

O sofrimento produzido pela informação (Psicanálise Selvagem de fato) é intenso, e ele apenas retém “isso na memória”, a de que a família (na figura materna, social e historicamente construída como o pilar nunca mexido ou desviado na sociedade; aquela que mantém e sustenta a ordem estabelecida) é a culpada, e mais, devido a uma rejeição, que o profissional de [des]cuidados deve ter esquecido (seria preciso?) de “esclarecer”⁹⁸ o que é rejeição ou o ato sentido de ignorar totalmente uma gravidez!

Nesse mesmo sentido a Audaciosa Espevitada – companheira existencial de Sangue Bom – mostra-se como *ser sendo* ao longo de seu desenvolvimento infanto-juvenil como aquela que tem que operar e sofrer processo de cirurgias e tratamentos dolorosos. Pela “clínica do

⁹⁸ A Psicanálise não objetiva “educar”, até porque “educar” é tarefa impossível – assim como psicanalisar e fazer política – pois pela inconsciente, nenhuns desses profissionais respondem aos desejos de todos. Octave Mannoni, entretanto, pontua que mesmo concordando com Freud, “isso não impede que exista educação, pois numa hora alguém pode escutar”. Mas a Educação em Freud é extremamente delicada e cuidado, e marcada fundamentalmente (ou talvez apenas) pelo afeto ou emocional. Freud, obviamente condenava a Psicanálise Selvagem – como todos nós (Anotações do Seminário Avançado Pesquisas Atuais em Educação Especial, questões não escolares, prof. Dr. Hiran PINEL, PPGE/UFES - 01/2005 - Informação verbal).

sujeito” ela demanda escuta do ajuda[dor]. O sujeito mostra seu desejo e ele é cuidado nesse seu desejo. Isso ocorreu como Cidadão Pleno. Ele teve poliomielite e não quis cirurgias e tratamentos que lhe roubariam os melhores anos de sua vida – pois, os pós cirúrgicos e as fisioterapias são muito doloridos. Nesse sentido ele afirma que

[...] passaria muito tempo dentro de hospitais, clínicas, muita fisioterapia, você tem que fazer fisioterapia como de um atleta se recuperando de uma lesão, bem puxada. Cirurgias, dores e dor não é fácil, muitas dores, uso de aparelhos, recuperação. Não foi medo, este não foi o meu ideal. Se fosse uma coisa mais rápida com uma possibilidade maior, eu teria tirado um tempo para aquilo. Possibilidade de andar com maior rapidez, mas esse não era o meu projeto de vida – deficiência não é doença (risos). Se você tem alguma coisa que lhe causa dor tudo bem (CIDADÃO PLENO, APÊNDICE VI).

Essa clínica demanda uma outra atitude do ajuda[dor]. Nas áreas das ciências humanas e sociais fica mais clara essa questão e com menores crises éticas, pois quando a situação é organicista o sujeito pode demandar eutanásia (e como isso fica no mundo mesmo, dentro de um determinado contexto moralizante?). Tanto uma clínica quanto a outra encontra seus espaços-tempos de aceitação. O *ser sendo* é espaço-tempo, pois!

Por último outro **conceito operatório** que emerge do *ser sendo* é o que Pinel compreende por “sujeito que se mostra nos modos de sendo si mesmo resiliente no cotidiano do mundo”, que Colodete (2004) descreve Guia de Sentido Enfrenta(dor), dando um outro “colorido” ao termo⁹⁹.

A resiliência, apreendida da experiência de Viktor Frankl (1997) “é justamente uma situação exterior extremamente difícil que dá a pessoa a oportunidade de crescer interiormente para além de si mesma” (FRANKL, 1997, p. 72), ele mesmo (Frankl) um resiliente, tendo produzido seu saber-sentido, a Logoterapia¹⁰⁰, dentro dos campos de concentração nazistas no

⁹⁹ Resiliência é um termo que parte inicialmente da Física e transferida para os estudos das ciências humanas que mesmo experienciando adversidades conseguem “sacudir a poeira e dar volta por cima, reconhecendo com isso que sentiu uma queda”. Não é um termo inventado por Pinel, muito ao contrário, esse termo encontra raízes em outros pesquisadores. O termo deve ser entendido no seu todo: “sujeito que se mostra nos modos de sendo si mesmo resiliente no cotidiano do mundo” – parafraseando a canção popular cujo autor é Vanzolini (1962) “Volta por cima” (ANEXO II), que fez muito sucesso na voz de Noite Ilustrada (Mário de Souza Marques Filho).

¹⁰⁰ Concordamos com Pinel quando ressalta que o termo “Logos” é igual a sentido. A questão do sentido, ou “logos”, é decidida na mente do indivíduo e não pode ser respondida exceto no contexto de uma situação específica, concreta. Sentido é o rumo ou orientação que toma o sujeito diante de uma experiência. O outro termo “terapia” significa cuidado ou tratamento ou cura. Trata-se de uma proposta existencial de cuidado em Psicologia Clínica onde se pretende resgatar a “vontade de sentido” que todo sujeito traz dentro de si, encontrando “sentido na sua vida”, uma vida que constantemente o interroga: - Sua vida tem sentido? Anotações dos Estudos Independentes: uma perspectiva fenomenológica, prof. Dr. Hiran PINEL, PPGE/UFES - 02/2005 [Informação verbal].

qual passou. A capacidade de resistir e crescer na adversidade, não é um dom inato, uma característica rara de pessoas “abrem-se a realidade” ocupam-se genética e generativamente “vencer interiormente” e prospectivamente. A existência de uma liberdade interior que possibilita ao ser humano permane[cer] sendo pessoa humana, conservando a sua dignidade, mesmo diante do insuportável aparentemente absoluto (FRANKL, 1997, p. 66).

Trata-se, em minha visão de educador, de alguma coisa que pode ser ensinada e aprendida. A palavra resiliência é utilizada na Física. Como numa aula, no curso de Física da UFES: é jogada uma esfera, em tal velocidade “x” contra uma placa de forte metal.

Essa placa se curva diante do estímulo recebido (choque/impacto da esfera), e automaticamente, a placa faz seu movimento de retornar à posição original/inicial, empurrando/jogando a esfera de volta, com maior dificuldade de tempo “x”. A resiliência, isto é, a capacidade da placa ter resistido ao impacto, é “cheia” de “metáforas” para a Psicologia Social. Observei que a placa retornou a sua posição original, apesar de ter ficado, vamos dizer, “ferida”, com aquele impacto (a placa foi “machucada”). A placa, apesar de estar com uma marca (pelo impacto da esfera) estava íntegra, não fosse a certeza de que ali houve uma marca produzida pela estimulação. Metaforicamente podemos refletir que a marca é [de]nunciadora de que ela (placa) sofreu e muito “com” o impacto.

A “marca” existirá, e mesmo “cicatrizando”, “cicatrizada” ela pontua sua “[pre]sença”. Isto é bom, se, agora passando para o mundo humano, a pessoa [con]viver saudavelmente com seu “drama”, que “lá está” para lembrar-lhe que, “viver é difícil”, e sendo-nos permitido [re]conhecer, nosso “ser-jogado-no-mundo”, diante da finitude de ser. Daí, dessa incerteza, fazemos emergir nossa responsabilidade de cuidar do nosso modo-de-cuidar, e continuar ser (estar sendo) (PINEL, 1989, p. 23).

7.2 VIDAS QUE EMERGEM

Fazendo a *epoché* dos invólucros: ciências positivas, cartesianismo, matematização do mundo, [pré]conceitos, padrões, clínica médica, estigmas, diagnósticos, super especializações, educação especial, deficiência) emerge a pessoa concreta que eu sou, que todos nós somos. Sujeitos concretos no mundo. Sujeito que é corpo vivo e que permite a intersubjetividade. Sou eu sujeito e o outro sujeito pelo qual sou responsável eticamente, pois ele que é rosto está diante de mim. Juntos somos pessoas de horizonte aberto para o mundo-da-vida e juntos mediatizados pelo mundo sócio-histórico libertamos. Nesse sentido o sujeito fenomenológico da educação especial não existe, esse sujeito é o outro que está diante de mim.

Suspender os invólucros e permanecer conscientemente direcionado para o fenômeno deficiência, num processo de perceber o que se mostra quando cada invólucro é colocado entre parênteses ou em suspenso, até chegar ao fenômeno mesmo, a pessoa concreta, o sujeito encarnado. O objetivo desta pesquisa foi uma mudança de olhar em relação a atitude natural para alcançar a transcendentalidade do *ser sendo*.

A sociedade está equivocada quanto à deficiência, com relação às pessoas que se diferenciam. Não é a Audaciosa Espevitada ou Cidadão Pleno que são deficientes. A sociedade não cria estratégia para que tais pessoas tenham acesso às coisas, ao mundo.

A maioria também é deficiente e ela é parte da vida, assim como o prazer e a dor estão estreitamente ligadas. Paraplégicos, autistas e pessoas com reumatóide são alguns, são possibilidades de viver e de ser humano. Diversidades que produzem toda a riqueza de aprendizagem e crescimento no mundo-da-vida. No “padrão da vida” também está a “[defi]ciência”, a dor e sofrimento que não são estranhas ao corpo vivo (FRANKL, 1997 p. 102). Todas estas coisas somadas ao afeto nos colocam em relação com o mundo, com o exterior, com o outro.

O “normal” da natureza é a pessoa perder todas as suas potenciais vitais. Você pode perder as potenciais vitais no meio da sua vida. Um acidente trágico, por exemplo. Foi o que aconteceu com jornalista Frank Gardner da BBC de Londres que perdeu sua mobilidade ao ser alvejado

por dois militantes muçulmanos. Hoje é uma pessoa paraplégica que teve que redimensionar generativamente a sua vida, vendo o futuro dele de outra forma, subjetividade em outra direção, e passa a viver como uma pessoa que tem antecipadamente em sua vida a imobilidade.

Gardner nos seus modos de *ser sendo* no mundo transformou-se em um usuário de cadeiras de rodas após ser alvejado por dois homens quando trabalhava na Arábia Saudita. Em entrevista concedida à Elizabeth Choppin (acesso em 24 set. 2006) sobre o seu retorno ao trabalho, seus planos para o futuro e porque está feliz ao ponto de chamar a si mesmo de “sofredor”, Frank fala da mudança em sua vida: “uma pessoa que andava e agora alguém que anda com cadeiras de rodas”.

Ele e o seu colega de trabalho, o câmera Simon Cumbers foram atingidos, Frank ficou gravemente ferido e Cumbers, morreu no local. Sobreviveu pelo rápido atendimento de uma equipe médica especializada em feridas de balas.

Agora ele está trabalhando nos bastidores das reportagens. Como sua experiência afetou seu modo de *ser sendo* no mundo? Continuará a fazer viagens como jornalista, agora usando cadeiras de rodas? “Eu provavelmente não estarei fazendo tanto quanto anteriormente porque, por exemplo, as ruas traiçoeiras de Yemen não são muito favoráveis para quem usa cadeiras de rodas” afirma Frank. A sociedade não lhe permite a acessibilidade.

Por outro lado há lugares mais acessíveis, com barreiras ainda a serem superadas. Gastará mais tempo nos estúdios de BBC, que ele afirma ser acessível, exceto por um par de portas muito pesadas. A maior mudança para Frank, como *ser sendo* deficiente, está no [re]aprendizado como [con]viver com a deficiência. Ele afirma – “focalizar no positivo é crucial, porque ‘estou muito deprimido’ para pensar sobre no que foi perdido”.

Nesse sentido observou o tratamento diferenciado que tem recebido agora diferente de quando era uma pessoa não-deficiente. “Pessoas se movem afastando ou ajudando – mas não de uma maneira paternalista”. Frank admirou-se muito quando o *maitre* em um restaurante de Londres o trouxe para o primeiro lugar da fila para ser servido antes de todos. Diz não se relacionar com pessoas que “fingem que ele não é deficiente” e diz que há uma diversidade no

que chamamos “deficiência”; que as experiências de duas pessoas diferentes nunca são as mesmas.

Existe um guia para terminologia correta que os jornalistas que escrevem sobre pessoas com deficiência. Frank “não se importa com a censura” e defende seu direito de dor nos seus modos de ser deficiente e chama a si mesmo de “sofredor”. “Se tenho uma dor, Frank questiona, “porque devo escondê-la”? “Eu sou em primeiro lugar um jornalista... Eu gosto de chamar uma pá de pá”. Como jornalista ele quer escrever o fato, mas quer falar/sentir a sua dor, que é o fato mais evidente numa sociedade hedonista que só admite o prazer. Frank fala e vive a sua emoção.

Mas, o que dizer sobre termos como o “aleijado” ou “retardado”? São tipos de descrições que querem perpetuar apenas os estereótipos? Pergunta-lhe Choppin. “É bom questionar estes termos descritivos,” diz Frank, “mas sou extremamente contrário dizer para as pessoas o que elas podem e/ou não podem escrever”. Antes e depois do acidente Frank nos seus modos de *ser sendo* é aberto ao mundo, e como tal ele compreende que sua vida e seus horizontes são ampliados para viver comunitariamente.

Ao nomear a dor, se articula o meio ambiente para abordar o sujeito. As palavras podem ser apoios para condutas que ajudem o sujeito que está chegando. O diagnóstico clássico são palavras que podem ser usadas para apoiar, para acolher os sujeitos – ao chegar uma pessoa cadeirante atenderei adequadamente? A palavra por si só não gera nada, mas o sentido que damos a elas pode produzir cuidado e apoio.

Um acontecimento do cotidiano pode me levar à loucura. A pessoa poderá redimensionar sua vida de outra maneira. Uns encontram forças para suportar a vida, outros enlouquecem. Para o cartesianismo isto é visto como mau funcionamento da máquina. Bock (1999, p. 356) estudando a loucura afirma que não devemos nos esquivar do enfrentamento da questão da loucura, do sofrimento do outro, mas, talvez, possamos começar a “ver” diferentemente. Ela afirma que “[...] a loucura é construída ao longo da história de vida do indivíduo. Essas vivências ocorrem num determinado tempo histórico e espaço social definido” (BOCK, 1999, p. 356)¹⁰¹.

¹⁰¹ Ver também os estudos de Foucault (1979) no capítulo VII “A casa dos loucos”, p. 113-128.

O que chamo de loucura no outro é o modo de ser do outro para encarar as grandes adversidades na vida. Um modo de viver a vida é viver como louco e alguns o escolhem, pois é uma maneira de suportar a dor. Para o mundo cartesiano é um modo negativo de funcionamento da máquina.

A fenomenologia aponta para o sujeito com todas essas possibilidades, o maluco do bairro tem os seus modos de *ser sendo* – ele aceita o toque e a conversa com ele, outros não aceitam o seu toque e são agressivos. São deficientes para essa sociedade. O diferente que perturba a nossa dor porque nós sabemos que vamos ficar como eles.

8 IMPLICAÇÕES (PSICO)PEDAGÓGICAS DESSE ESTUDO

O sentido exige uma exterioridade, uma transcendência, pois ele não se encontra no eu, mas sim no outro (KUIAVA, 2005, p. 476).

A educação deve ancorar-se na experiência ética que se realiza na relação com o outro, respeitando a sua dimensão de alteridade. É justamente na relação intersubjetiva que a racionalidade ética busca a fonte de sentido. As relações pedagógicas como a filosofia também consiste em dar vida à ética, cujo princípio fundante e fundamental não é apenas mais a busca do conhecimento, mas a promoção do humano em todas as suas dimensões. Nesse sentido Kuaiva¹⁰² afirma que,

primeiro, entende-se que a relação pedagógica não precisa seguir a mesma lógica da busca de conhecimento; segundo lugar, o processo crítico deve questionar a liberdade do exercício da racionalidade técnico-científica e conduzir o ensino para além da mera objetivação da realidade. Isso implica uma nova revolução copernicana, um novo giro ético, político e pedagógico (KUIAVA, 2005, p. 469).

A partir do artigo de Kuiava (2005) “A relação ética, o filosofar e o ensino da filosofia uma abordagem a partir de Lévinas” e do relacionamento com os colaboradores a nossa compreensão das relações pedagógicas pode ser ampliada em seus horizontes no contexto dessa pesquisa com os passos a destacar:

- a) devem ancorar-se na experiência ética que se realiza na relação com o outro, respeitando a sua dimensão de alteridade;
- b) no processo do ensinar/aprender, o encontro face-a-face é uma presença de não representação, de não objetivação ou de desvelamento;
- c) a exigência ética não se impõe a um conhecimento já constituído; ao contrário, precede-o, sendo o próprio princípio de identificação do sujeito do conhecimento;

¹⁰² Kuiava participa de pesquisas na área da Ética, especificamente em torno à crítica do pensamento de E. Lévinas, pesquisas estas que se vêm consubstanciando, nos últimos dez anos, sob a forma de traduções de obras do autor, editadas pela editora Vozes, e por produção de bom número de artigos e livros - publicados especialmente pela EDIPUCRS - atinentes ao conjunto da obra em questão e a interfaces com outras escolas e linhas de pensamento filosófico.

- d) o acontecimento ético possui uma estrutura relacional entre os sujeitos, sem anular a singularidade de cada um. É dessa relação heterônoma que se instaura uma racionalidade ética na educação;
- e) na relação pedagógica, o sujeito, o outro, coloca em questão o “eu”, pela [pre]sença do outro e pela exigência de uma resposta que se traduza em respeito e responsabilidade, destituindo o “eu” autônomo e monológico, fonte de todo o sentido nas relações com base na razão autônoma;
- f) a significação vem de fora, do outro, para além do ser, fazendo com que a interioridade do “eu” (razão autônoma) não seja a fonte última de sentido do humano. Na relação pedagógica libertadora, o poder do “eu” sobre o outro não poder ser exercido; a alteridade do outro é anterior a toda e qualquer iniciativa, é a priori;
- g) o outro não faz parte do conteúdo de uma consciência, está fora do sistema teórico. Ele é inteiramente outro, é corpo encarnado (MERLEAU-PONTY, 1994), verdadeira transcendência que não se integra no horizonte do eu, não é uma coisa para a opressão (FREIRE, 1977; DUSSEL, 1995). A experiência intersubjetiva não é sintetizável; ao contrário, rompe com toda e qualquer unidade a priori transcendental. Ela não ocorre em uma síntese conceitual, mas no diálogo, face-a-face dos interlocutores, na sociedade, no seu significado moral, afirma Lévinas (1980, p. 67);
- h) a responsabilidade não nasce de uma boa vontade, de um eu que quer se comprometer com o outro. A responsabilidade nasce como resposta. Ela caracteriza e identifica o sujeito ético como único e imediatamente para-o-outro. A responsabilidade é o existencial primeiro do universo verdadeiramente humano;
- i) o mais alto grau de transparência na relação com o outro está para além das mediações. Do contrário, se submeteria ao uso teórico e soçobriaria na total insignificância;
- j) isso quer dizer que a presença inquiridora do outro não suprime o saber, pois este é a sua própria articulação. A possibilidade de tematização, que ocorre em um diálogo, já está fundada sobre a luz da significação primordial da presença da alteridade;

- k) a novidade que possa aparecer não provém de quem a recebe, ou seja, não é desvelamento, mas revelação. O outro é sempre mais do que se possa dizer sobre ele;
- l) nomear o outro é, de algum modo, reduzi-lo ao objeto, a uma coisa. A palavra ética mostra aquilo que o eu não tem nada a proferir; e,
- m) é necessário adotar uma atitude receptiva, e deixar o outro falar; falar com o outro é responder a ele com sentido; responder a ele e ante ele. A presença do outro se converte em palavra quando o eu permite falar e se coloca na posição de escuta. Deixar o outro falar é entregar-se a uma aventura ética que, por ser tal, desconhece-se o seu final. Nada se sabe o que vai ocorrer, que transformação vai sofrer a sua existência, seu pensamento, enfim, a sua vida. Acolher, ouvir o outro que fala quebra a seguridade do eu, a certeza de si mais absoluta. A palavra dita pelo outro volta a dizer e cobra uma atitude de vida. A palavra do outro, inquieta, sacode, não produz seguridade.

8.1 [DES]VELANDO A COMPREENSÃO DO OBJETIVO FOCALIZADO

O cuidado do educador é para com Sangue Bom, Audaciosa Espevitada e o Cidadão Pleno, e não é um cuidado focado no autismo, reumatóide ou paraplegia. Nesse cuidar dos modos de *ser sendo* do outro, deve-se olhar para o autismo, reumatóide ou paraplegia, como únicas, para trabalhar as dificuldades específicas dessa pessoa, para perceber as suas necessidades. Universalizar essas doenças querendo ver em todas as pessoas com autismo, reumatóide ou paraplegia as mesmas características descritas como universais não se verá assim a pessoa que está face-a-face – ela não se revelará. O nosso cuidar é dirigido ao Sangue Bom, Audaciosa Espevitada e o Cidadão Pleno.

Ao longo de minha pesquisa não busquei explicações ou adquirir conhecimentos abstratos sobre o autismo, a reumatóide ou a paraplegia, mas busquei o desvelar do outro para a minha

compreensão como sujeito transcendental o sujeito encarnado envolvido comigo existencialmente.

Quando minha relação com o outro me faz vê-lo tanto na sua dimensão de singularidade quanto na sua alteridade, a relação é outra. Será a relação de alguém que faz parte de um mesmo corpo-humanidade e do mundo-da-vida, em uma relação de dois seres humanos, de duas pessoas tão singulares e ao mesmo tempo estranhas que a revelação do outro é sempre uma “glória numinosa”. A relação tem sido emancipatória tanto para mim quanto para eles. Não tenho sobre o outro uma explicação sobre o que ele tem, o porquê de sua deficiência, ou o entendimento dos seus diagnósticos. Se nesse sentido fizesse minha trajetória não haveria o [des]velar, o perceber, numa relação ética absoluta. Portanto, eu não aprendi sobre a deficiência de cada um deles para dominá-los ou controlá-los, ou para conhecer cada deficiência.

O meu interrogar não foi: o que é a deficiência? Se fosse falaria sobre a deficiência. Ao formular a pergunta dessa maneira, como é comumente formulada, colocaria-me fora da deficiência, distanciado dela. A resposta é uma resposta simples e, geralmente, resultaria, quando mais elaborada, em uma denominação ou em uma definição, quase sempre incompleta. Assim as “deficiências” receberam a sua denominação. Um dia perguntou-se: o que está acontecendo com a Audaciosa Espevitada? Como lhe apareceu essa rematóide juvenil? Como o Cidadão Pleno se tornou cadeirante? A resposta será simplesmente em termos de causalidade. Algo aconteceu que tornou essas pessoas “deficientes”. As explicações passam a ser em torno da causalidade de acontecimentos. A “deficiência” é, então, vista como um comportamento externo, visível, objetivo, com uma ou múltiplas causas onde a principal causa na maioria das vezes não é identificada. Resultam daí teorias explicativas geradas quer pelo senso comum, quer pelo pensar controlado das ciências positivas.

O que parece não ser percebido é que, apresentando as causas da “deficiência” e oferecendo tanto aos profissionais que lidam com as “deficiências” (eles lidam com as “deficiências”) como aos próprios “deficientes” as teorias prontas, transformam a deficiência numa simples presença à mão, não lhe atribuindo o seu ser. A “deficiência” para muitos profissionais está no mundo dos fatos e, por isso, é tratada de maneira factual. “A ‘deficiência’ é vista em sua onticidade e não em sua existência ontológica” (MEIRA, 1983, p. 85). Ver a “deficiência” em sua existência ôntica, portanto, como algo fora do sujeito é atribuir-lhe uma existência

separada do sujeito. Se há crença apenas na razão autônoma, no entender apenas pela racionalidade, tal crença impedirá de chegar a eidética, afastando da compreensão do fenômeno.

A angústia não é somente sua, eu também me sinto nadando contra a corrente, quando ouço minhas alunas de Pedagogia e Normal Superior, dizendo que é impossível lecionar para pessoas com deficiências; que elas não estão preparadas; tento fazê-las entender que o deficiente é uma pessoa e ponto, e que como tal tem os mesmos direitos que qualquer pessoa; tento desmistificar esta história do deficiente, e não da pessoa com deficiência. Mas vejo que a intolerância é muito grande, a não aceitação é enorme, a insensibilidade então, nem se fala... [...] Como dizem alguns, é mais uma moda que vai passar?? Eu não acredito nisso, não mesmo, então o jeito é continuar nadando contra a corrente... e um dia sensibilizar a nação para este fato real.... (ESTELA, acesso 06 out. 2006).

Quando pesquisas são realizadas, do tipo cartesiana, com ênfase na relação normal/anormal, o que se mostra nas definições, classificações e teorias é a “deficiência” vista como separada do sujeito tornando impossível integrar o sujeito e a “deficiência” em uma unidade ou ver o “deficiente” nos seus modos de ser “deficiente” (MEIRA, 1983 p. 86). Um modo de *ser sendo* não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser estruturar-se e desvelar-se. O modo de *ser sendo* “deficiente” revela de maneira concreta como é o ser humano.

Em nossa trajetória com a fenomenologia-existencial o mundo é o mundo-da-vida, no qual estamos situados e onde não há a dicotomia cartesiana sujeito/objeto, já que o sujeito vive encarnado nesse mundo e está intencionalmente correlacionado com ele através de sua consciência aberta, direcionada para ele, e em uma experiência direta com ele. Assim, ele é pessoa encarnada, habita e vive seus *modos de ser sendo* no mundo em uma relação existencial com o mundo.

O mundo para o sujeito é cheio de significado e sentido e ele atribui-lhe os significados dos seus *modos de ser sendo*. É sua forma de existir e [co]existir, de estar presente, de transitar pelo mundo e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nisso tudo aí mesmo, o ser humano vai construindo seu próprio ser, dando sentido à sua vida e se apropriando do que lhe está disponível.

Se não habitar sua deficiência será difícil perceber as posturas que adota, os mecanismos desenvolvidos para evitar as dificuldades que a deficiência lhe impõe. Sua percepção é uma percepção imanente, que não transcende a deficiência.

Habitar o próprio corpo significa perceber o que acontece com ele. Habitar o corpo como *modos de ser sendo* no mundo como ele se expressa no surgimento de cada possibilidade da deficiência, é torna-se sensível, é torna-se consciente, é dirigir intencionalmente sua consciência para a [defi]ciência que se manifesta no seu corpo para superá-la. Sendo o habitar a deficiência como um modo de *ser sendo*, haverá envolvimento significativo com ela, e a aceitação de que ela existe, em sua existência ontológica, e está-aí, para ser [des]velada. A pessoa com [defi]ciência como o seu *ser sendo* supera a dicotomia normal/anormal através dessa transcendência.

A pessoa com deficiência que como *ser sendo* experimenta a sua própria “[defi]ciência”, correlacionará seu ato de refletir sobre a experiência de *ser sendo* uma pessoa com deficiência com o *eidos* do fenômeno percebido. Uma pessoa com uma deficiência correlaciona-se intencionalmente com o *ser sendo* deficiente formando uma unidade, passando assim a habitar a sua deficiência. A deficiência vista desta forma não atua mais sobre o sujeito, mas faz parte dos seus modos de *ser sendo* no mundo. A pessoa com uma deficiência tem sua deficiência como forma de existir no mundo.

8.2 A DISSOLUÇÃO DOS INVÓLUCROS

Todos os três colaboradores não seguem seus caminhos lutando para esconder seus *modos de ser sendo* deficientes, negando a sua existência. O caminhar deles com a “[defi]ciência” passou, então, a ter outras características, torna-se um caminho mais fácil, onde se constata um crescente aumento da alegria de viver, uma diminuição dos invólucros e um crescente aceitar-se, a construção de suas vidas conforme os *seus modos de ser sendo no mundo*. Eles perceberam o sentido que aponta para a [defi]ciência como fenômeno.

Eles têm o sentido de profundidade, em direção à liberdade, já tomada a consciência de seu corpo, em direção ao conviver com a [defi]ciência, isto é, ao atribuírem-lhe existência, ao viver em propriedade com ela, ser autêntico com ela, dissolver os invólucros e atingir a *eidos* da [defi]ciência.

O comportamento deles diante da [defi]ciência e do mundo que os rodeiam e seus estados de mente superaram o julgamento da [defi]ciência como algo ruim, nem tão pouco atribuem seu próprio julgamento a outras pessoas, situam-se apropriadamente, em uma percepção mais real de si e dos outros.

Foi dito que, na medida em que o “deficiente” tenta ocultar a [defi]ciência, ele consegue apenas envolver o fenômeno e acentuar a [defi]ciência como comportamento. Ao contrário, na medida em que ele caminha em direção ao fenômeno, dissolve os invólucros, aprende a viver em propriedade com a [defi]ciência; ela, então, surge mais livre, menos acompanhada por tensões e os seus *modos de ser sendo* no mundo são construídos mais adequadamente, superando barreiras, alcançando direitos, alcançando seus desejos.

Este é a fenômeno [defi]ciência, quando a [defi]ciência mostra-se no seu *eidós*, que surge e permanece como possibilidade de *ser sendo* no mundo. Sendo uma possibilidade a “[defi]ciência” não pode ser definida e classificada. O conceito “cura” precisa, então, ser repensada. A “[defi]ciência” em seu *eidós* permanece como possibilidade.

Da percepção do fenômeno “[defi]ciência”, decorre a constatação de que a decantada complexidade da “[defi]ciência” não existe. A “[defi]ciência” é simples em sua pureza. Os que não a vêem a imaginam complexa, quando são vistos apenas os invólucros sócio-historicamente construídos pelas ciências naturais difusamente percebidas pelos conceitos e denominações das ciências instrumentais.

[IN]CONCLUSÕES

Ao divulgar aos seus pares um estudo conduzido segundo o referencial fenomenológico, o pesquisador pretende estabelecer a intersubjetividade, pois, segundo esse referencial, é através dela que se chega à objetividade.

Trata-se de uma objetividade a ser obtida em perfis, em perspectivas. O pesquisador terá em mente que a pesquisa sempre prossegue, nunca estará concluída, pois haverá sempre novas verdades a serem desocultadas.

Há que se dizer, ainda, que os significados que o pesquisador pode detectar nas descrições têm como referência a totalidade das experiências vividas pelo sujeito e essa totalidade vai além da consciência explicitada pelo sujeito. Dessa forma, haverá sempre uma região não expressa que permanece oculta. Por isso, a pesquisa sempre prossegue.

Quem são os cadeirantes, negros e pobres? Ou as Audaciosas Espevitadas com reumatóide juvenil pobres, os Sangue Bom pobres e negros, cegos, surdos, deficientes mentais pobres e negros.

Coloquei-me ao longo de minha pesquisa entre parênteses. Durante o processo de interrogação da minha questão de pesquisa eu busquei colocar entre parênteses a mim mesmo: os meus preconceitos, meu positivismo, meu dualismo, minhas idéias de normal/anormal, meu arraigamento com o certo e o errado, em alguns momentos parece que estou sem chão para pisar, um chão que nunca esteve lá, mas que sempre pensei que estivesse, e que ainda é difícil se livrar dele, pois sempre há muita gente que está lhe puxando para ele, pois o chão existe para eles.

A verdade no encontro com os sujeitos da educação não são idéias, rótulos, deduções ou estigmas, mas sim o “outro” que está diante de mim. O “outro” para quem dirijo o meu olhar e que olha para mim. Nós estamos face-a-face.

Uma sociedade majoritariamente cartesiana. A linguagem matemática não dá conta de compreender o mundo e a vida. Se assumo a linguagem cartesiana, eu vou usar o padrão e ver a deficiência. Vou apontar para a pessoa, o sujeito coletivamente, ver a pessoa. Se ele quer pôr uma prótese o médico verá qual a melhor prótese, mas o médico não pode dizer: - Venha aqui pôr uma prótese, a pessoa que pede. Roberto Carlos queria ser um cantor famoso então quis a prótese. O sujeito da educação sócio-historicamente construído quer a prótese. O desejo e as demandas são construídas sócio-historicamente, idealmente no futuro as demandas serão respondidas na sociedade. Todos seriam comuns generativamente. A educação especial enquanto estatuto aparece para responder as demandas desse aqui. A prótese é uma construção cartesiana. O sujeito deficiente sócio-historicamente chamado é comum, o sujeito deficiente é comum. O autismo do Sangue Bom, a doença da Audaciosa Espevitada e a paraplegia do Cidadão Pleno são comuns, até o solipsismo é algo do homem, o autismo é a radicalidade do solipsismo, a momento que eu quero ficar só, até um pouco de “autismo” eu preciso na minha vida.

Ele sai compreendendo-se melhor, dentro da luz fenomenologia não existe diferença entre educação e filosofia, possibilita a relação o discurso do normal e anormal. A pesquisa do vivido é intervenção e sua presença vai provocar o outro, não é uma intervenção educativa clássica, mas o conversar. Possibilitar a fala do outro e escrever o que ele disse é intervenção.

Ele sai compreendendo-se melhor e capaz de ações mais efetivas, por isso dentro da luz fenomenologia também não há diferença essenciais entre pesquisa e atendimento psicológico e psicoterapia, entre pesquisa e educação e intervenção. A aproximação do vivido desencadeia mudanças no sujeito, é como uma volta à fonte.

Educação pode ser um resgatar dos desejos dos sujeitos. Os diagnósticos que não geram nenhuma prescrição pedagógica deveriam ser descartados; se não vão provocar nenhuma adaptação curricular, a descrição e a revelação do sujeito do seu “rosto” (Lévinas) será uma trajetória que apontaria para o sentido e com horizontes abertos para novas prospecções. Colocar os conceitos das ciências positivas entre parênteses e os estigmas que a sociedade, as dicotomias criaram destacarão a humanidade comum que nos nivela e que demanda compreensão de cada singularidade, como também deixa aberto o horizonte da diversidade do mundo-da-vida.

9 REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel, WANG, M. e PORTER, G. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1996.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Série Encontros com a Psicologia).

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. IN: AQUINO, J. A (Org). **Diferenças e Preconceito na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARDUINI, Juvenal. **Destinação antropológica**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

BAPTISTA, Cláudio R. Sobre as diferenças e desvantagens: fala-se de qual educação especial. In: MARASCHIN, Cleci, et al. (Orgs.). **Psicologia & Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BEAUCHAMP, Janete. Educação Especial: Relato de Experiência. In: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone Cristina (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 99-104.

BELLO, Ângela Alves. **Fenomenologia e ciências humanas**: psicologia, história e religião. Bauro, SP: EDUSC, 2004.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Nova Tradução na Linguagem de Hoje. Barueri (SP): Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13. ed. (Reformulada e Ampliada) São Paulo: Saraiva, 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

BONAMIGO, Gilmar F. A Proximidade do Outro. In: **Redes: Revista Capixaba de Filosofia e Teologia**. Ano II n° 4 (Jan/jun 2005). Vitória: IFTAV/Unisales, 2005. Páginas 145 a 158.

_____. O problema do homem: algumas considerações filosóficas. In: **Sofia – Revista de Filosofia**. Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Espírito Santo, Ano III, n.º 04, julho de 1997. págs. 09 a 31.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual da História Oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. – (História Oral).

BORNHEIN, Gerd Alberto. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: A Volta às Coisas Mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre Fenomenologia & Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al (Orgs). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 105-124.

BUFFA, Éster e NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção biblioteca da educação. Serie 1. Escola; 17).

CARMO, Paulo Sérgio do (2004). **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: EDUC (Série Trilhas).

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. **Pessoas muito especiais**: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. 2002. 393 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Curso de Doutorado em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, ENSP/ Fiocruz, Rio de Janeiro, 2002.

CAVALIERI, Edebrande. **A via a-téia para Deus e a constituição de uma ética teleológica a partir do pensamento de Edmund Husserl**. 2005. 425 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião, São Bernardo do Campo, 2005.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Heidegger, vida e obra. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 7 / 5. (Os Pensadores, prefácio da coleção).

_____. Husserl (1859-1938), vida e obra. In: HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Abril Cultural, 1980a, p. VI / XIV. (Os Pensadores, prefácio da coleção).

_____. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), vida e obra. In: MERLEAU-POINTY, Maurice. **Maurice Merleau-Ponty**: Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980b, p. VI / XIV. (Os Pensadores, prefácio da coleção).

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLODETE, Paulo Roque. **Sobre meninas na tempestade: uma estudo de caso a partir de uma “inter(in)venção psicopedagógica”**. 2004, 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo de. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973. (Coleção Quid).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade. Ed. UNESCO, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DESCARTES, René. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e repostas; As paixões da alma; Cartas**. Introdução de Gilles-Gaston. Prefácio e Notas de Gérard Lebrun. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os Pensadores).

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Filosofia da Libertação. Filosofia na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola /Editora Unimep, 1977. (Coleção: Reflexão Latino Americana).

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Oito ensaios sobre latino-americano e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997. (Coleção: Atualidades em diálogo).

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. 2. ed. reimpressão. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

ELIA, Luciano da Fonseca. **O Conceito de Sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

FERREIRA, May Guimarães. **Concepções de subjetividade em psicologia**. Maranhão: Pontes, 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação no Brasil, n.º 12, set-dez, 1999, p. 22 – 47.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. São Paulo: Pioneira Pioneira Learning, 2004.

FRANKL, Viktor Emil. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**. Aparecida - SP: Editora Santuário, 1989.

_____. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** 7. ed. São Leopoldo, Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção Logoterapia).

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In: Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade** - Vol. 1, n.1, 1978 - São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979 b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 12. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979. (Biblioteca de filosofia e história das ciências: v. n. 7).

FREUD, Sigmund. Sobre a psicanálise selvagem. In: **Obras psicológicas-antologia** (Tradução de J. Salomão). Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 348-353.

GOMES, José Carlos Vitor. **Logoterapia: a psicoterapia existencial humanista de Viktor Emil Frankl.** São Paulo: Loyola, 1992.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

HAHN, Hans-Cristoph. Tempo. IN: BROWN, Colin, editor. **O Novo Dicionário Internacional de Teologia do Novo Testamento.** São Paulo: Edições Vida Nova, 1983. Volume IV: R-Z, páginas 566-567; 558-559; – Grego clássico.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Parte I. Petrópolis: Vozes, 1995.

HUSSERL, Edmund. **Ideas relativas a uma fenomenologia pura y uma filosofia fenomenológica.** 2. ed. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992. (Sección de Obras de Filosofía).

_____. **A Idéia da Fenomenologia.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1986 (Coleção Textos Filosóficos).

_____. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia.** São Paulo: Madras, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

JESUS, Denise Meyrelles de (2005). Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: _____ et al (Orgs). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

JESUS, Denise Meyrelles de, PEREIRA, Ana Maria Pontes e SOUZA, Roselaine Gomes S. de. Construindo uma Prática de Formação Inicial em Educação Especial. In: **Cadernos de pesquisa em Educação** – PPGE – UFES – v. 2, n.º 12 (Dez. 1995) – Vitória: UFES, PPGE, 1995.

KUIAVA, Evaldo Antonio. A relação ética, o filosofar e o ensino da filosofia uma abordagem a partir de Lévinas. RIBAS, Maria Alice Coelho et Al. **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção filosofia e ensino; 7).

LAING, Ronald David. **A política da experiência e a ave-do-paraíso**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1974.

_____. **O Eu e os Outros**. O relacionamento interpessoal. 7. ed. (Título original: Self and others). Trad. Aurea Brito Weissenberg. Ed. Vozes, Petrópolis, 1989.

LÉVINAS, Emmanuel. **Descobrimos a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1967.

_____. **Totalidade e Infinito**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

_____. **Ética e Infinito: diálogos com Philippe Nemo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1982. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

_____. **Humanismo do outro homem**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (coord.) et all. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **De Deus que vem a idéia**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (coord.) et all. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 2. ed. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (coord.) et all. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LINO DE PAULA, Lucilia Augusta. Ética, cidadania e Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, V. II, n.º 4, Piracicaba, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **A Fenomenologia**. São Paulo: Difel, 1967. (Coleção Saber Atual).

MANTOAN, Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001.

MARTINS, Joel, BOEMER, Magali Roseira e FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa – algumas considerações. In: **Cadernos da Sociedade de Pesquisa Qualitativas**. Vol. 1, n.º 1 (1990) - . São Paulo: A Sociedade, 1990.

MARTINS, J., BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MEIRA, Maria Isis Marinho. **Gagueira: do fato para o fenômeno**. São Paulo: Cortez, 1983.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone Cristina (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-86.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. – (Coleção Tópicos).

NAJAMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e Exclusão**. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2004.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. II, n.º 4, Piracicaba, 1996.

PAIVA, Jacyara Silva de. **(Sobre)vivências: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua**. (Dissertação de Mestrado). Vitória PPGE/UFES, 2006.

PESSANHA, José Américo Motta. Descartes (1596-1650), vida e obra. In: DESCARTES, René (1979). **Discurso do Método; Meditações; Objeções e repostas; As paixões da alma; Cartas**. Introdução de Gilles-Gaston. Prefácio e Notas de Gérard Lebrun. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores). p. VI / XXIV.

PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre Fenomenologia & Educação**. Campinas: SP: Editora Alínea, 2003.

_____. (org.). **Concepções sobre Fenomenologia**. Goiania: Editora UFG, 2003.

PINEL, Hiran; MACIEL JUNIOR, Edson et al. Dora e Josué: (pro)curando uma “subjetividade inclusiva” em contextos não escolares informais, a partir dos escolares, na filmica de Walter Salles Central do Brasil. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 9., 2005, Vitória. **Anais...: ressignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica**, Vitória: UFES, 2005a. p. 304-306.

PINEL, Hiran. **Adolescentes infratores: sobre a vida, o auto-conceito e a psico-educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 1989.

_____. Alguém atrás da porta: quando o processo de ensino e aprendizagem é ameaça[dor]? **Caderno de pesquisa em educação:** PPGE - UFES. Vitória, v. 2, n. 12, p. 132 – 150, 1995.

_____. **As descrições científicas em Pesquisas qualitativas e fenomenológicas-existenciais em educação e em psicologia.** 1999. Monografia com 25 f. de conclusão disciplina do Doutorado em Psicologia do Escolar e do Desenvolvimento Humano do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____. **Educadores da noite; educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção as DST/AIDS.** 2. ed.. Belo Horizonte (MG): NUEX-PSI Editorial, [2003a]. 1 CD-ROM.

_____. **Educadores de rua, michês e a prevenção contra as DST/AIDS:** uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.

_____. Família & prostituição: Educação Não Escolar (de rua) & a/ diversidades. In: **Cadernos de pesquisa em educação.** PPGE –UFES. Vitória, v. 8; n. 15; p. 44-92, 2002.

_____. Fundamentos da psicopedagogia clínica. In: _____. **Curso psicopedagogia clínico institucional.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação a Distância - IBEAD/Brasilian Open Universty - BOU, [2003b]. 1 CD-ROM.

_____. Intervenção psicopedagógica: introdução à psicopedagogia. In: _____. **Curso psicopedagogia clínico institucional.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação a Distância – IBEAD/Brasilian Open Universty – BOU, [2003c]. 1 CD-ROM.

_____. Nascimentos! Inventando & produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ou não). In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al (Orgs). **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005b. p. 269-310.

_____. O educador especial da família do aluno especial: os reflexos inclusivos do espelho do ser por meio de um relato de experiência. In: Apostila **Um pássaro cuidadosamente sem asas uma produção existencial fenomenológica** da disciplina Psicologia da Educação oferecido pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFES Vitória, ES, [2005b?].

_____. O profissional que se propõe sentir-pensar-agir psicopedagogia. In: _____. **Curso psicopedagogia clínico institucional.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação a Distância - IBEAD/Brasilian Open Universty - BOU, [2003d]. 1 CD-OM. P. 25-36.

_____. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. In: _____. **Curso psicopedagogia clínico institucional.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação a Distância - IBEAD/Brasilian Open Universty - BOU, [2003e]. 1 CD-ROM.

_____. Por uma psicopedagogia da família do aluno especial (sobre a “escuta” empática). In: _____. **Curso psicopedagogia clínico institucional**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação a Distância - IBEAD/Brasílian Open Universty - BOU, [2003f]. 1 CD-OM. P. 46-56.

_____. Relacionamentos de ajuda nos contextos psicopedagógicos da educação especial: cristalização do cuidado. **Cadernos de pesquisa em educação** – PPGE – UFES. Vitória, v. 2, n. 12, p. 167-190, 1995.

ROGERS, Carl. R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo, 3.^a ed. Martins Fontes, 2002.

_____. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RÚDIO, Franz Victor. **Compreensão humana e ajuda ao outro**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SARAIVA, Francisco R. dos Santos. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. 11. ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Ed. Livraria Garnier, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Tradução de Paulo Perdício. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi (1997). **Inclusão** – Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

SATOW, Suely Harumi. **Paralisado cerebral**. Construção da identidade na exclusão. São Paulo: Carbral Editorial e Robe Editorial, [1995] (Série Identidades e mundo moderno: novas configurações?).

SILVA, Maria das Graças Carvalho (2003). **A autopercepção de alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significações**. 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SOARES, Jane Alves e CHICON José Francisco. Compreendendo os Conceitos de Integração e Inclusão. In: **Cadernos de pesquisa em Educação** – PPGE – UFES – v. 2, n.º 12 (Dez. 1995) – Vitória: UFES, PPGE, 1995.

VICTOR, Sonia Lopes, PINEL, Hiran, et al. A Sexualidade Emergente em Adolescentes com Deficiência Mental: Relatos, Reflexões e Propostas. In: **Cadernos de pesquisa em Educação** – PPGE – UFES – v. 2, n.º 12 (Dez. 1995) – Vitória: UFES, PPGE, 1995.

WEB

A EDUCAÇÃO segundo a filosofia perene. Disponível em: <<http://accio.com.br/Nazare/1946/efp6-04a.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2006.

Adoro Cinema. Disponível em: <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/meu-pe-esquerdo/meu-pe-esquerdo.htm> >. Acesso em: 28 maio 2006.

A FOLHA DE SÃO PAULO ON LINE (2004). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u98715.shtml>>. Acesso em: 26 ago. 2004.

ANACHE, Alexandra Ayach. Quem é o sujeito da Educação Especial? Minicurso 10 - GT 15 - Educação Especial da 26ª Reunião Anual da ANPED. Bibliografia. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 05 maio 2005.

BAIER, Tânia. O nexó “geometria fractal – produção da ciência contemporânea” tomado como núcleo do currículo de matemática do ensino básico. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Rio Claro (SP): Universidade Estadual Paulista Campus de Rio Claro, 2005. Disponível em : <http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?view=3296&filename=baier_t_dr_rcla.pdf&status=a&size=3138210&type=application&subtype=pdf&topic_id=303&extension=pdf&compress=n>. Acesso em: 08 set. 2006.

BAUTHENEY, Kátia Cristina Silva Forli. Clínica psicopedagógica ou psicologização do cotidiano escolar? Delimitando dois campos distintos. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300028&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 31 out. 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Notas sobre o Seminário Realizado pelo Prof. Amedeo Giorgi sobre a Fenomenologia e a Pesquisa Qualitativa em Psicologia. In: **Cadernos da Sociedade de Pesquisa Qualitativas**. Vol. 1, n.º 1 (1990) -. São Paulo: A Sociedade, 1990.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. Quando tratar implica em educar: a clínica com crianças autistas. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400031&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 319 out. 2006.

BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13. COLE, 2001, Unicamp, Campinas, SP. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, 1994. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691994000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 nov. 2006.

CILSA, ONG por la integracion. – Disponível em: <<http://www.cilsa.com.ar/indexarg.htm>> Acesso em: 09 nov. 2005.

CHAGAS, Marta. **Pode a mulher, escolher?** Repensando a liberdade de escolha da mulher atual. Disponível em: <<http://www.rubedo.psc.br/artigosb/mulesco.htm>>. Acesso em 05 de nov. 2006.

COSTA, Valdelucia Alves da. **Diferença, Desvio, Preconceito e Estigma.** A questão da deficiência. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/trabalho.doc>>. Acesso em: 04 nov. 2005.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. CONEP (Brasil). **Resolução nº 190, de 10 de outubro de 1996.** Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>>. Acesso em 04 de nov. de 2006.

CRUZ, Márcia. **Bibliografia sobre pessoas portadoras de deficiência:** depoimentos. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/bibliogr.htm#cooliris>>. Acesso em: 25 set. 2006.

DELEUZE, Gilles. Spinoza. Cours Vincennes - 24/01/1978. Tradução: Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>. Acesso em: 10 ago. 2005.

ESTELA, ANA. Fórum Inclusão. **NBR 6023:2002** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edson2004130015@yahoo.com.br> . Acesso em: 06 out. 2005.

GIANOUKAS, Grace (direção) **Terça insana.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=0_AEhhd06xE>. Acesso em 11 out. 2006.

GUIMARÃES, Carlos Antonio Fragoso. **O Mundo Matemático:** René Descartes: A Filosofia da Razão. Disponível em: <<http://www.socultura.com/socultura-filosofia2.htm>>. Acesso em 08 set. 2006.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. In: EPPERLEIN, Marcelo (diretor geral) **Universo on line – Uol.** Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. Dicionário disponibilizado com data anterior a [2004].

JESUS, Acedir. **NBR 6023:2002** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[sentto - 8101550-3772-1131307185-edmaciel=uol.com.br@returns.groups.yahoo.com](mailto:sentto-8101550-3772-1131307185-edmaciel=uol.com.br@returns.groups.yahoo.com)> foruminclusao@yahoogrupos.com.br>. Acesso em: 06 nov. 2005.

LAZARUM. Disponível em: <<http://www.lazarum.com/>>. Acesso em: 09 de nov. 2005.

LIMA, Raymundo de. Sobre o ponto cego de cada um. In: **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, nº 1, junho de 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/001/01ray.htm>>. Acesso em 31 de out. 2006.

MANGANARO, Patrizia. (2004). **Alteridade, filosofia, mística: entre fenomenologia e epistemologia.** Memorandum, 6, 3 - 24. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/manganaro01.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2005.

NEVES, Marcos César Danhoni e CARVALHO, Washington L. P. O Mecanicismo da Física na Psicologia e a Perspectiva Fenomenológica. IN: **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.** –Vol. 1, N.º 1 (1990). São Paulo: A Sociedade. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/default.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2005.

PINEL, Hiran (2001a) Fundamentos Filosóficos da Psicopedagogia: A Filosofia da inclusão. Disponível em: <<http://www.sitelaborpsi.hpg.ig.com.br/>>. Acesso em: 09 maio 2005.

PAULI, Evaldo. Descartes, fundador da filosofia moderna: vida e obras de Descartes. In: _____. (editor) **Enciclopédia Simpozio.** Santa Catarina, Fundação Simpozio. Apoio da Unversidade Federal de Santa Catarina. (Versão em Português do original em Esperanto), 1997. <<http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/Megahist-filos/Descartes/3686y024.html>>. Acesso 20 set. 2006.

_____. (2001b) Pequeno Glossário (ainda Em Construção). Aplicado ao “LaborYPsi” - Disponível em: <<http://www.sitelaborpsi.hpg.ig.com.br/>>. Acesso em: 09 maio 2005.

_____. (2004). **Psicologia Educacional: Alguns Textos Esparsos.** [Livro em CD-ROM]. 1. ed. Belo Horizonte (MG): NUEx-PSI. Disponível em: <<http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia>>. Acesso em: 10 ago. 2005.

_____. (2005) Philippe Pinel: Aprendendo com o outro. Disponível em: <www.neaad.ufes.br/psicologia.index.html>. Acesso em: 10 ago. 2005.

_____. **NBR 6023:2002** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edmacieljr@msn.com> . Acesso em: 26 maio 2006.

_____. **NBR 6023:2002** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edmacieljr@msn.com> . Acesso em: 19 out. 2006.

_____. **NBR 6023:2002** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edmacieljr@msn.com> . Acesso em: 31 out. 2006.

PORTAL do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2005.

QUEIROZ, Marco Antônio. **Bengala legal.** Disponível em: <www.bengalalegal.com>. Acesso em: 24 set. 2006.

REDE SACI. Carta de uma mãe - Extraída do Boletim Especial nº 1 de ASDRA - Associação de Síndrome de Down da República Argentina. 2005 Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=17460>>. Acesso em 08 de set. de 2005.

ROLANDO, Rossana. **Emmanuel Levinas**: para uma sociedade sem tiranias. *Educ. Soc.* [online]. Oct. 2001, vol. 22, n.º 76 [cited 13 September 2005], p. 76-93. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2005 (ISSN 0101-7330).

TERRA DA BEIRA: Sociedade Entrevista com Gordon Porter: Gordon Porter e a Educação Inclusiva – Portugal é líder na Europa – Disponível em: <<http://www.freipedro.pt/tb/050401/soc9.htm>>. Acesso em: 02 set. 2004.

DISCO

VANZOLINI, Paulo. **Volta por cima**. São Paulo: Philips, (1962), vinil. Fez muito sucesso na “voz da Negritude” com disco de gravado em vinil “Noite Ilustrada”.

GIL, Gilberto. **Aqui e agora**. Produzido por Bené Fonteles. Estúdio de gravação Gorila Mix, 2006. Álbum Gil Luminoso. Disponível em: <http://www.gilbertogil.com.br/sec_discografia_obra.php?id=192>. Acesso em 06 de jun. de 2006.

FILMES

ADEUS MINHA CONCUBINA. Direção: Chen Keige. Produção: Beijing Film Studio / Tomson Films / China Film Co-Production Corporation / Maverick Picture Company, 1993. Tempo de duração: 170 min.

GENTE COMO A GENTE. (Título Original: Ordinary People) Direção: Robert Redford. Produção: 1980. Ronald L. Schwary. Elenco: Donald Sutherland (Calvin “Cal” Jarrett); Mary Tyler Moore (Beth Jarrett); Judd Hirsch (Dr. Berger); Timothy Hutton (Conrad “Con” Jarrett); M. Emmet Walsh (Técnico Salan); Elizabeth McGovern (Jeannine); Dinah Manoff (Karen); Fredric Lehne (Lazenby); James Sikking (Ray Hanley); Basil Hoffman (Sloan); Scott Doebler (Jordan “Buck” Jarrett); Mariclare Costello (Audrey). Roteiro: Alvin Sargent, baseado em livro de Judith Guest. Estúdio: Paramount Pictures/Wildwood. Tempo de Duração: 122 minutos.

MEU NOME É RADIO. (Título Original: Radio, 2003) Direção: Michael Tollin. Produção: 2003 (Estados Unidos). Elenco: Alfre Woodard, Brent Sexton, Chris Mulkey, Cuba Gooding Jr. (Rádio),

Ed Harris (Treinador Jones), Riley Smith, S. Epatha Merkerson, Sarah Drew. Tempo de Duração: 109 minutos.

MEU PÉ ESQUERDO. (Título Original: My Left Foot) Direção: Jim Sheridan. Produção: 1989 (Irlanda). Noel Pearson. Elenco: Daniel Day-Lewis (Christy Brown); Brenda Fricker (Sra. Brown); Alison Whelan (Sheila - adulta); Kirsten Sheridan (Sharon Brown); Declan Croghan (Tom - adulto); Eanna MacLiam (Benny - adulto); Marie Conmee (Sadie); Cyril Cusack (Lorde Castlewelland); Phelin Drew (Brian); Ruth McCabe (Mary Carr); Fiona Shaw (Dra. Eileen Cole); Ray McAnally (Sr. Brown); Patrick Laffan (Barman). Roteiro: Shane Connaughton e Jim Sheridan, baseado em livro de Christy Brown. Estúdio: Ferndale Films/Granada/Raidio Teilifis Eireann. Tempo de Duração: 103 minutos.

APÊNDICES

APÊNDICE I: PROTOCOLOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Carta de Cessão

1. DADOS DO PROJETO.

NOME DO PROJETO

O QUE É E COMO É SER SENDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.
O SUJEITO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO E/OU INVENTADO NA/ DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

DIRETOR DO PROJETO: Edson Maciel Junior e Hiran Pinel

INSTITUIÇÃO PATROCINADORA: PPGE/CE/UFES

ENTREVISTADOR(ES): Edson Maciel Junior

2. DADOS DO DEPOENTE:

2.1. Nome completo:

2.2. Local e data do nascimento:

2.3. Endereço atual:

Bairro, nº, CEP, cidade, telefone, Estado, e-mail,

2.4. Documento de identidade: tipo, local e órgão de emissão,

2.5. Profissão atual:

Profissões anteriores:

2.6. observações:

3. DADOS DOS CONTATOS

1) indicação do contato:

2) data de contato:

3) forma do contato:

4) data(s) da(s) entrevista(s):

5) local da(s) entrevista(s):

4. DADOS DO ANDAMENTO DAS ETAPAS E DE PREPARO DO DOCUMENTO FINAL

1) primeira transcrição:

2) textualização:

3) transcrição:

4) conferência:

5) carta de cessão de direitos:

| ETAPAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|--|
| Sangue Bom | | | | | | |
| Audaciosa Espevitada | | | | | | |
| Cidadão Pleno | | | | | | |
| | | | | | | |

5. ENVIO DE CORRESPONDÊNCIAS

5.1. Data da carta de apresentação do projeto:

5.2. Data do agradecimento(s) da(s) entrevista(s):

5.3. Data da remessa da entrevista para conferência:

5.4. Data da carta de cessão:

Carta de Cessão

NOME DO PROJETO

O QUE É E COMO É SER SENDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.
O SUJEITO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO E/ OU INVENTADO NA/ DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

DIRETOR DO PROJETO: Edson Maciel Junior e Hiran Pinel
INSTITUIÇÃO PATROCINADORA: PPGE/CE/UFES
ENTREVISTADOR: Edson Maciel Junior - mestrando

Vitória, ES, 17 de março de 2006.

Eu, (nome, estado civil, documento de identidade), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura para que PPGE/CE/UFES, o mestrando Edson Maciel Junior, o professores orientadores: Dr. Hiran Pinel possam usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à (instituição), que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

(Nome e assinatura do colaborador).

Limites:

- 1) de partes (citar claramente as partes que não podem ser ouvidas, indicando inclusive se elas devem ser apagadas da cópia original ou apenas das levadas a público).
- 2) de prazos (citar se há limitação de tempo para sua liberação - um ou mais anos desde a data da gravação - ou se apenas deve ser levada a público depois da morte da pessoa).
- 3) de pessoas ou grupos que não devem ter acesso à fita.

(Nome e assinatura do colaborador).

(Local, data) destinatário,

Eu, (nome, estado civil, documento de identidade), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura para que PPGE/CE/UFES, o mestrando Edson Maciel Junior, o professores orientadores: Dr. Hiran Pinel possam usá-la com as limitações relacionadas abaixo.

- 1) de partes (citar claramente as partes que não podem ser ouvidas, indicando inclusive se elas devem ser apagadas da cópia original ou apenas das levadas a público).
- 2) de prazos (citar se há limitação de tempo para sua liberação - um ou mais anos desde a data da gravação - ou se apenas deve ser levada a público depois da morte da pessoa).
- 3) de pessoas ou grupos que não devem ter acesso à fita.

Da mesma forma, estendo os limites a terceiros, ficando vinculado o controle ao PPGE/CE/UFES, que tem sua guarda. Abdicando de direitos sob a parte não relacionada, o que estendo também a meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Uma pesquisa quantitativa não experimental, pois estudaremos a história de vida de sujeitos com necessidades educacionais escolares e não-escolares especiais de características variadas conforme as necessidades dos estudos, tais como o trajeto de buscar o desvelar o sujeito da educação especial. Será um levantamento amostral que nos permite analisar, interpretar e avaliar. Usarei o correio eletrônico, on line, e a entrevista com a presença física do entrevistador.

APÊNDICE II: SANGUE BOM

1. DADOS DA PESQUISA.

TITULO

O QUE É E COMO É SER SENDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.

O SUJEITO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO E/ OU INVENTADO NA/ DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DIRETOR DO PROJETO: Edson Maciel Junior e Hiran Pinel

INSTITUIÇÃO PATROCINADORA: PPGE/CE/UFES

ENTREVISTADOR: Edson Maciel Junior

DADOS DOS CONTATOS

1) indicação do contato:

Família conhecida através da igreja onde nós participávamos e formou-se uma amizade que permanece a mais de sete anos.

2) data de contato: desde 1998, para pesquisa em abril de 2004.

3) forma do contato: pessoal; telefônico e correio eletrônico

Conversa pelo MSN em 13 de abril de 2006

Edson, diz: Grande Sangue Bom – bom dia

Edson, diz: bom dia

Sangue Bom diz: bom dia Edson

Sangue Bom diz: tudo bem?

Edson, diz: tudo bem

Edson, diz: eciso vê-lo e conversar com você

Edson, diz: já escreveu alguma coisa?

Sangue Bom diz: estou escrevendo

Edson, diz: muito bem!!!

Sangue Bom diz: ainda não tive de escrever, porque estou estudando muito

Edson, diz: garoto estudioso

Sangue Bom diz: brigado

Edson, diz: dê um tempinho para o seu amigo aqui

Edson, diz: escreve um pouco

Sangue Bom diz: pode deixar vou escrever

Edson, diz: preciso que seja mais rápido eu tenho pouco tempo para apresentar o meu trabalho

Edson, diz: você pode me ajudar?

Sangue Bom diz: vou tentar acabar hoje

Edson, diz: muito bem!!

Sangue Bom diz: valeu

Edson, diz: Como você se sente sendo parte de uma pesquisa científica?

Sangue Bom diz: me sinto importante, e acho legal uma coisa diferente

Edson, diz: são pessoas como você que nos trazem valiosas contribuições.

Sangue Bom diz: obrigado

Sangue Bom diz: e agora, vc está indo em que igreja????

Edson, diz: Em Morada de Camburi

Sangue Bom diz: beleza

Sangue Bom diz: e está morando aonde??????

Edson, diz: no mesmo lugar

Edson, diz: na Reta da Penha

Sangue Bom diz: tá bom!!!!!!!!!!!!!!

Edson, diz: você está estudando informática?

Sangue Bom diz: não, eu estou fazendo o curso técnico em laboratório

Edson, diz: Laboratório - que tipo de laboratório?

Sangue Bom diz: Laboratório de Análises Clínicas
 Edson, diz: Você gosta de fazer este tipo de coisa?
 Sangue Bom diz: sim, gosto sim, de colher sangue e também de analisar
 Edson, diz: Você sabe colher sangue?
 Sangue Bom diz: ainda não, mas vou aprender
 Edson, diz: Como você escolheu este curso?
 Sangue Bom diz: minha mãe que me deu uma idéia, e é bom também que atende clientes
 Edson, diz: Você tem facilidade em fazer análise de sangue e outras?
 Sangue Bom diz: ainda estou começando o curso, por enquanto não sei se vou ter facilidade
 Sangue Bom diz: vou ter que sair agora
 Sangue Bom diz: abraços
 Sangue Bom diz: tchau
 Edson, diz: valeu - tchau - depois vamos continuar nosso papo.
 Sangue Bom diz: Ok

No mesmo dia às 17 horas – Doidão Maluco Sangue Bom

Sangue Bom diz: Edson
 Edson, diz: sim
 Sangue Bom diz: já mandei por e-mail á ti a história da minha vida, o que vc pediu
 Edson, diz: li e gostei
 Edson, diz: fiz novas perguntas para ampliar mais esta história
 Sangue Bom diz: beleza
 Edson, diz: se você não ficar zangado vamos conversar sobre sua história
 Sangue Bom diz: é mesmo
 Edson, diz: o trabalho exige um pouquinho mais
 Sangue Bom diz: então tá bom
 Edson, diz: tudo bem
 Edson, diz: enquanto isso - você acrescenta as minhas perguntas
 Sangue Bom diz: sim, podemos conversar sim
 Sangue Bom diz: nossa, então quer exigir mais coisas novas
 Edson, diz: exigir não - peço educadamente e carinhosamente por sua boa vontade
 Sangue Bom diz: valeu, por isso é muito bom a gente pesquisar um pouco a vida dos outros, quando preciso, me desculpar
 Edson, diz:
 Você faz parte da minha dissertação de mestrado
 Edson, diz: é um grande orgulho para mim tê-lo no rol das pessoas que estou conversando
 Sangue Bom diz: obrigado
 Sangue Bom diz: então a sua profissão é o que?
 Sangue Bom diz: ir na casa das pessoas?
 Edson, diz: Não, eu estou estudando, e este trabalho é um trabalho para a Universidade.
 Edson, diz: É uma tarefa escolar.
 Sangue Bom diz: beleza
 Edson, diz: Entendeu?
 Sangue Bom diz: Entendi.
 Edson, diz: Você está estudando e eu também. Esta é uma tarefa da escola.
 Edson diz: Ok - de um abraço em todos.
 Sangue Bom diz: Ok, de também um abraço á sua família

Conversa pelo Bate papo (MSN) dia 05 de agosto de 2006 ás 22 horas

Edson diz: Grande Sangue Bom
 Sangue Bom diz: fala Edson
 Edson diz: escrevo, Sangue Bom, não posso falar estou no msn - estou brincando...
 Sangue Bom diz: é mesmo, brincando de que?
 Edson diz: você escreveu - fala Edson, eu disse que não posso falar pois no msn.
 Sangue Bom diz: tá bom então
 Edson diz: por isso disse que estava brincando com vc.
 Sangue Bom diz: tá bom então, é bom brincar, pode deixar que eu vou imprimir o que vc pediu
 Edson diz: leia com cuidado e me envie de volta

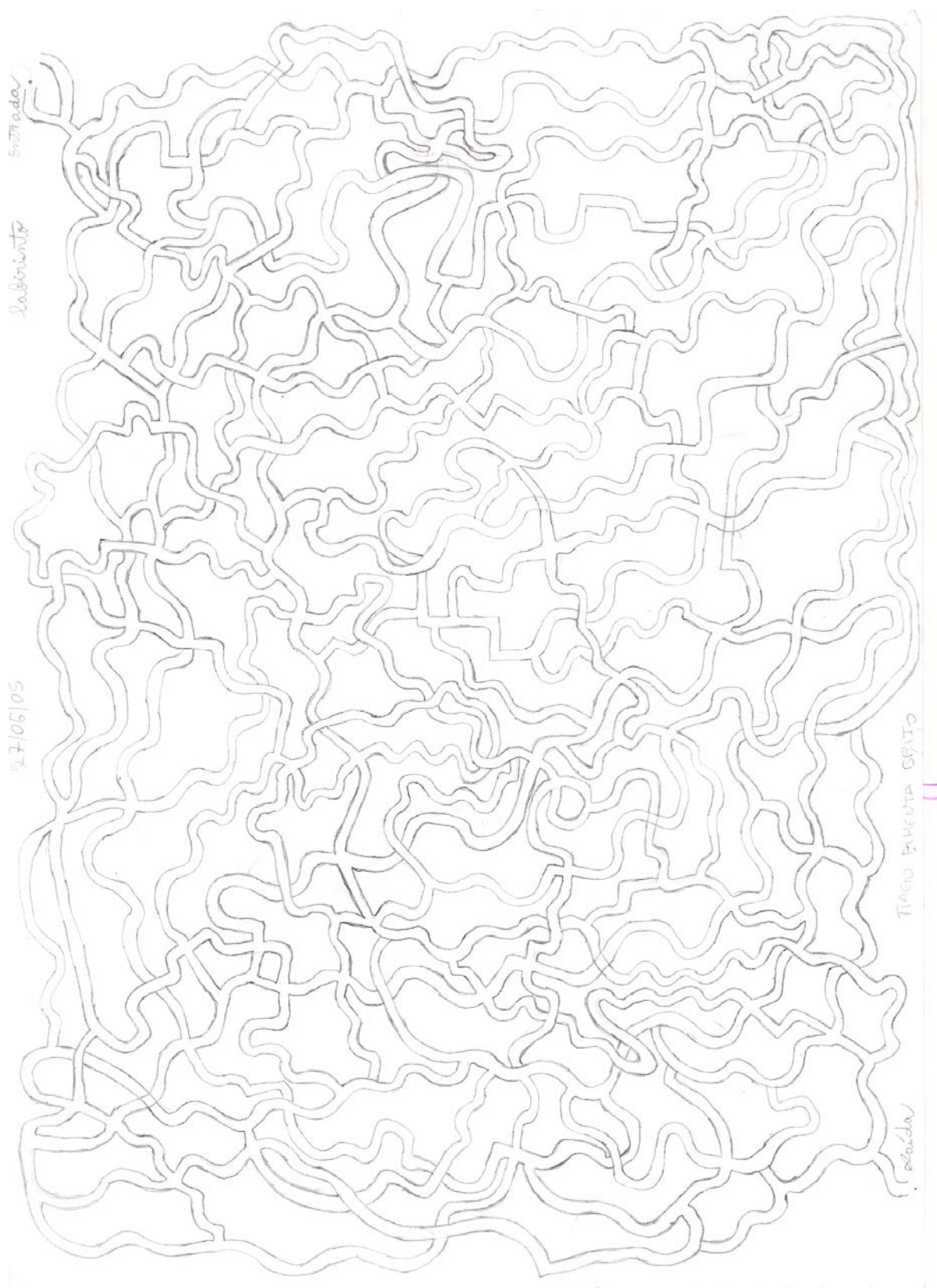
Sangue Bom diz: beleza, Sangue bom
Sangue Bom diz: o que vc está pedindo, para eu fazer o outro texto??
Edson diz: NÃO - para ler e corrigir.
Sangue Bom diz: está bom então, pode deixar que eu depois eu imprimo no papel
Edson diz: faça amanhã, por favor.
Sangue Bom diz: tá bom, pode deixar que amanhã eu vou fazer sem falta, o dia que der
Edson diz: grande Sangue Bom, obrigado, faça amanhã e envie-me de volta amanhã mesmo.
Sangue Bom diz: pode deixar que eu vou envia-lo novamente
Edson diz: faça isso amanhã o meu bacana... vc é beleza pura...
Sangue Bom diz: muito obrigado, vc também Edson
Edson diz: Grande abraço - teu pai taí?
Sangue Bom diz: sim, ele está sim
Edson diz: dê lembranças a ele
Sangue Bom diz: tá bom então
Edson diz: boa noite a vcs...
Sangue Bom diz: á vc também

4) data(s) da(s) entrevista(s): Em 2004 e 2005 em várias ocasiões.
26 de abril de 2006.

5) local da(s) entrevista(s): a residência.

6) Obs.: Recebi dos pais vários matérias, fotos, textos, referentes à vida escolar do pesquisado.
Correio-e recebido em 13 de abril de 2006 com o inicio do que será o texto da História de Vida de Sangue Bom.

APÊNDICE III: "LABIRINTO" PREPARADO POR SANGUE BOM



APÊNDICE IV: AUDACIOSA ESPEVITADA

NOME DO PROJETO

O QUE É E COMO É SER SENDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.
O SUJEITO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO E/OU INVENTADO NA/DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

2. DADOS DO COLABORADOR(A): Audaciosa Espevitada

Profissão atual: professora

Profissões anteriores: secretária escolar

3. DADOS DOS CONTATOS

1) indicação do contato: Conheci descendo as escadas da Faculdade onde estudou

2) data de contato: junho de 2005

3) forma do contato: conversa pessoal.

4) local da(s) entrevista(s): Residência e na faculdade onde estava estudando, onde se formou em Português-
Inglês.

4. ENVIO DE CORRESPONDÊNCIAS

4.1. Data da carta de apresentação do projeto:

03 de agosto de 2005.

Ola Audaciosa Espevitada

Eu sou o Edson Maciel Junior. Eu e minha esposa somos professores também. Ficamos contentes em conhecê-la. Nossos telefones são 00000000 - 0000-0000. Desde já expressamos nossa alegria pelo carinho que você nos dispensou.

Agora vou colocar o enfoque do meu trabalho:

Estou produzindo minha dissertação para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Minha pesquisa é "O SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL". Minha metodologia é qualitativa. Vou trabalhar com histórias de vidas. Eu quero a sua visão acerca das suas experiências subjetivas de suas situações de vida. Preciso de pessoas adultas, ou jovens que possam contar a própria história. Se você aceitar aqui vai a questão da pesquisa para você trabalhar com ela:

O que é e como é ser pessoa com necessidades especiais na sua existência de aprendiz em contextos escolares e não escolares?

Estou desdobrando a pergunta. A pergunta é a que está acima, abaixo apenas desdobramentos:

Escolares - o que é e como é ser aluno nas escolas onde você estudou?

Não-escolar - família - infância - esportes - amores - trabalho - sexualidade.

Mais tarde faremos os protocolos legais, acertarmos as condições do uso de sua história de vida (se você quer ficar anônimo ou não).

Desde já, valeu

Edson Maciel Junior.

2 – Sexta 23 setembro de 2005 - 20:19:39 -0300

Re: 1º contato

Edson...

Saudações...

Olha, eu não esqueci do relato não. Estou fazendo com muito carinho, o problema é reviver coisas que nunca contei a ninguém. Sempre gostei de conversar e me comunicar com os outros. Mas sobre a AUDACIOSA ESPEVITADA poucos conhecem. É melhor para mim. Sofro menos.

Mas Edson vai ter o privilégio de conhecer a minha vida AUDACIOSA ESPEVITADA. Está sendo muito bom contar coisas que nunca contei a ninguém. Se tiver um prazo limite você me avisa para eu adiantar.

Desde já agradeço e conto com a sua amizade.

Fique na Paz

Audaciosa Espevitada

26 de setembro de 2005

Resposta à Audaciosa Espevitada

Sinto-me honrado com o seu trabalho e atenção. Quero lhe garantir que eu saberei que é você, mas no trabalho preservarei a sua identidade. Ninguém saberá quem é você. Eu saberei e preservarei a sua individualidade. Quando você poderá entregar? Quais são as suas possibilidades? Diga-me para que eu possa avaliar melhor o tempo.

Desde já um forte abraço

Edson

3 – 05 de outubro de 2005

Edson...

Estou te enviando para você os números dos meus telefones pois estou aguardando a data da cirurgia que ainda não foi marcada. Como já estou fazendo o relato, se por acaso eu não responder as mensagens é só ligar para mim:

CASA - 00000000

CEL. - 00000000

Assim será mais fácil e eu não perderei contato com você

Fique na paz

Audaciosa Espevitada

4 – 5 de novembro de 2005

Edson...

A paz!

Creio que até segunda te envio o relato. A minha cirurgia foi marcada para a quarta. Ore se quiser telefone. Ah! fique a vontade para visitar-me. Minha casa está em reforma mas acolhe a todos. Peça a Deus muito por mim, Edson. Estou muito apreensiva e preciso me acalmar.

Abraços

Audaciosa Espevitada

5 – 25 de dezembro de 2005

Edson...

Perdoe a demora, meu computador só foi instalado agora. Mando em anexo o relato, por favor (sigilo total!!!) é que sou muito tímida (rsrsrs)!

Durante a semana escrevo mais e envio. Se quiser pode ligar para mim. Não estou 100% mais dá para atender.

Aproveitando a ocasião, desejo um lindo dia de natal e um lindo ano novo para toda a família! Se precisar é só ligar!

Fique na paz!

Audaciosa Espevitada

Resposta 26 de dezembro de 2005

Audaciosa Espevitada, minha irmã

Agradeço muito o seu carinho. Você falou em 15 dias. Você poderá usar um prazo maior. Penso que você poderá 30 dias sem nenhum problema.

Desejo que você faça seus trabalhos com calma, estude para as provas e tire notas bem altas.

Forte abraço

Edson

6 – 09 04 2006

Prezada Audaciosa Espevitada

Sou muito grato pela grande colaboração que você tem prestado a mim. Estes são os dados abaixo para que eu possa preencher a carta de cessão. Tudo de bom pra você.

(Dados para o preenchimento da carta de cessão)

7. 25 04 2006

Audaciosa Espevitada escreveu:

Edson...

Infelizmente não poderei chegar cedo hj. Estou com muitas dores devido a mudança de tempo. Podemos marcar para quinta. Gostaria de saber sobre oq você q q eu escreva...

Um abraço.

Audaciosa Espevitada

Tudo bem para mim na quinta-feira às 14 hora e 30 minutos.

Você recebeu os meus correios-e? Se puder e estiver bem responda.

Estimo as suas melhoras

Edson

8. 27 04 2006

Audaciosa Espevitada escreveu:

Edson...

Sem querer ser antipática mais já sendo, seria possível marcarmos nossa reunião para a próxima semana? Vou fazer uma pesquisa pra monografia.

Mande respostas e quando fica melhor a reunião.

Abraços!

Para Audaciosa Espevitada

Tudo bem, terça-feira às 14 horas e 30 min. Se vc tiver como trabalhe os correios-e que lhe enviei. Obrigado.

Boa pesquisa

Edson

9. 17 05 2006

Audaciosa Espevitada escreveu:

Edson...

Minha semana tá enrolada. Tenho uma prova complicada e não posso ir na nossa entrevista, porém, a partir da semana q vem, eu vou estar mais tranquila a tarde. Se der pra você, poderemos nos encontrar na quarta as 4 e meia. Se não der, marque um horário. Creio q até o fim de semana dá pra mandar o restante do relato.

Acho que Edson não tem uma entrevistada tão enrolada! Mas sabe como é, me formo este semestre...

Mande respostas pra confirmar.

Mil perdões!!!

Audaciosa Espevitada

resposta

Tudo bem para mim Audaciosa Espevitada - boas provas.

Edson -

10. 23 05 2006

Audaciosa Espevitada simoes escreveu:

Edison...

Tive um imprevisto com relação a monografia e terei q defende-la semana q vem. Por isso estou sem condições de fazer a entrevista e o relato.

A partir do dia 6 estará tudo calmo...

Se houver algum problema, avise q eu tentarei resolver.

Um abraço.

Audaciosa Espevitada

Repostas
Tudo bem.
Abraços
Edson

11. 02 06 2006

Prezada Audaciosa Espevitada

Sou muito grato pela grande colaboração que você tem prestado a mim. Vamos marcar nossa próxima entrevista para terça-feira, dia 06 de junho? Este são o dados abaixo para que eu possa preencher a carta de cessão. Deus continue a lhe abençoar.

12. 02 06 2006

Audaciosa Espevitada simoes escreveu:

Edson...

Eu não posso vir na terça. Podemos marcar na sexta?

Mande respostas.

Vamos marcar na sexta-feira às 15 horas?

Enquanto isso envie-me o que já escreveu. Pode ser um livro, não tem problema. E os dados também.

Obrigado

Edson

13. 08 06 2006

Audaciosa Espevitada escreveu:

Edson ..

Tenho algumas novidades: Terminei e defendi a monografia e estou dando aula. Por isso, tenho q cancelar nossa entrevista para sexta. Gostaria de marcar para terça visto que ficarei o dia todo na faculdade. Para mim, fica melhor a partir das 14 horas. O relato não mandei ainda devido essa correria toda, mas creio que até segunda dá para enviar. Vou mandar em anexo os dados.

Mande respostas e veja se está bom assim. Se ficar ruim, mande outra sugestão para eu não atrapalhar você.

Fique na paz...

Audaciosa Espevitada

Estou aguardando ansioso o seus relatos. Fico feliz com suas vitórias. Parabéns

Terça dia 13 temos o jogo do Brasil. Nada vai funcionar. Vamos marcar quarta, quinta ou sexta. Eu posso ir a sua casa se você permitir. Marque dia e hora a tarde.

Fique na paz

Edson

14. 19 07 2006

Audaciosa Espevitada você conhece o site:

<http://www.reumatologia.com.br/sbr.htm>

Você sabe da existência desta regional? Penso que sim.

Sociedade de Reumatologia do Espírito Santo

Dr. José Roberto Pereira Santos

Rua Vinicius Torres, 296 apto 301 – Praia da Costa

CEP 29100-431 – Vila Velha – ES

Fone (27) 3229-2744 (res) 3324-3726 (com)

Celular: (27) 9963-0065

E-mail jrsantos.es@superig.com.br

Abraços

Edson

15. 19 07 2006

Audaciosa Espevitada, até onde o texto abaixo se relaciona com você. Leia, modifique, acrescente, corrija e me reinvie. Desde obrigado.

A Artrite Idiopática Juvenil, também denominada Artrite Reumatóide Juvenil, é uma doença inflamatória crônica que acomete as articulações e outros órgãos, como a pele, os olhos e o coração. A principal manifestação clínica é a artrite, caracterizada por dor, aumento de volume e de temperatura de uma ou mais articulações. Cabe ressaltar que em algumas crianças a dor é mínima ou até mesmo inexistente. Caracteristicamente ela inicia sempre antes dos 17 anos de idade. A incidência da Artrite Idiopática Juvenil é desconhecida em nosso país, mas dados que indicam que cerca de 0,1 a 1 em cada 1.000 crianças têm essa doença. A causa exata da Artrite Idiopática Juvenil ainda não é conhecida. Fatores imunológicos, genéticos e infecciosos estão envolvidos. Estudos recentes mostram que existe uma certa tendência familiar e que alguns fatores externos, como certas infecções virais e bacterianas, o estresse emocional e os traumatismos articulares podem atuar como desencadeantes da doença.

Existem 3 tipos mais comuns: pauciarticular (ou oligoarticular), poliarticular e sistêmico. No tipo pauciarticular são acometidas até 4 articulações, sendo os joelhos e os tornozelos as mais frequentes. Crianças com este tipo de doença devem fazer avaliações oftalmológicas frequentes (a cada 3 ou 4 meses), uma vez que a úvea (o colorido dos olhos) pode estar inflamada sem que haja qualquer sinal visível. No tipo poliarticular 5 ou mais articulações são envolvidas, com destaque para os joelhos, tornozelos, punhos, cotovelos e pequenas articulações das mãos e dos pés. Pode haver febre intermitente e o exame laboratorial Fator Reumatóide está presente em cerca de 10% dos pacientes. O tipo sistêmico tem caráter insidioso e caracteriza-se pela presença de artrite associada à febre alta em um ou dois picos diários (= 39° C), erupção na pele (rash cutâneo), gânglios, serosite (inflamação da pleura e do pericárdio) e aumento de fígado e baço ao exame clínico.

Alguns pacientes, especialmente aqueles com o tipo pauciarticular e com fator antinúcleo (FAN) positivo, podem apresentar uveíte crônica, ou seja, uma inflamação em um ou nos dois olhos. A uveíte é, geralmente, assintomática e podem ser observadas complicações como glaucoma, catarata e até mesmo diminuição da visão, especialmente quando o diagnóstico é tardio. Daí a importância da detecção precoce através de exames oftalmológicos periódicos (biomicroscopia), a cada 3 ou 4 meses. A uveíte pode aparecer antes, simultaneamente ou anos depois da artrite.

Uma boa relação entre médico, paciente e familiares é fundamental para que o tratamento tenha sucesso, uma vez que a sua duração é prolongada. Deve ser individualizado e envolve educação sobre a doença, controle da inflamação e da dor através do uso de medicamentos e prevenção de deformidades. A reabilitação (fisioterapia) é muito importante desde as fases iniciais da doença e em alguns casos pode ser necessário o acompanhamento psicológico. O início do tratamento deve ser precoce; nos casos de demora pode haver comprometimento da cartilagem articular, acarretando deformidades e limitações físicas irreversíveis.

Cada tipo de Artrite Idiopática Juvenil tem um tratamento específico e o esquema terapêutico pode variar de um paciente para o outro, de acordo com as suas manifestações clínicas. Os medicamentos utilizados inicialmente são os antiinflamatórios não-hormonais (aspirina, naproxeno e ibuprofeno), úteis no alívio da dor. São utilizados diariamente e recomendam-se sua ingestão após as refeições para evitar efeitos indesejáveis como náuseas, vômitos e dor epigástrica.

Outros remédios, chamados drogas de base (ou de segunda linha), são acrescentados gradualmente nos casos de inflamação persistente, ou seja, má resposta aos antiinflamatórios não-hormonais e visam controlar e até mesmo cessar a inflamação. Os mais utilizados são a hidroxicloroquina (ou o difosfato de cloroquina), a sulfassalazina e o metotrexato.

A hidroxicloroquina é indicada para os pacientes com o tipo pauciarticular sem comprometimento de punhos, tornozelos e quadril e que não respondem bem ao antiinflamatório não-hormonal. É utilizada por via oral uma vez ao dia e seus principais efeitos adversos são oculares, como por exemplo, alterações de pigmentação da retina. Pacientes em uso deste medicamento devem realizar exames oftalmológicos semestrais, que incluem fundo de olho, campimetria e diferenciação de cores.

A sulfassalazina é recomendada no tratamento de meninos pré-adolescentes e adolescentes com um tipo específico de doença pauciarticular, caracterizado por artrite e entesite (inflamação nos pontos de inserção dos tendões nos ossos), com ou sem comprometimento de articulações sacroilíacas ou coluna vertebral. É administrada duas vezes ao dia e requer a realização de exames hematológicos periódicos.

O metotrexato (MTX) é o medicamento mais utilizado para o controle da artrite devido à sua eficácia, facilidade posológica (uma vez por semana por via oral ou subcutânea), segurança e baixo custo. Recomenda-se a realização de exames laboratoriais periódicos (hemograma e enzimas hepáticas) a cada 2 ou 3 meses para a

detecção precoce de possíveis efeitos adversos, como a anemia e a hepatite medicamentosa. O MTX está indicado em todos os pacientes com o tipo poliarticular e para aqueles com o tipo pauciarticular com comprometimento de quadris, punhos e tornozelos, e que não respondem bem aos antiinflamatórios não-hormonais.

A ciclosporina é um imunossupressor muito útil no tratamento de pacientes com o tipo sistêmico cujas manifestações da doença sistêmica sejam resistentes ou dependentes de altas doses de corticóide.

A ciclofosfamida por via endovenosa é pouco utilizada e está indicada somente naqueles pacientes que não respondem as medicações acima citadas. As avaliações clínicas e os exames laboratoriais (sangue e urina) devem ser periódicos.

Os corticosteróides em doses altas (1 a 2 mg/kg/dia) estão indicados nos pacientes com o tipo sistêmico cuja febre ou pericardite não responde ao antiinflamatório não hormonal. Podem ser utilizados também por via endovenosa (metilprednisolona) em doses mais altas e por um período mais curto, minimizando os possíveis efeitos colaterais como ganho rápido de peso, estrias, hipertensão arterial, aumento de pelos, maior suscetibilidade a infecções, osteoporose e retardo de crescimento. Os corticosteróides não devem ser suspensos ou reduzidos sem orientação médica, sob risco de graves complicações. Recomenda-se evitar o uso excessivo de sal e restringir a ingestão de alimentos excessivamente calóricos. Os corticosteróides por via intra-articular (infiltração) trazem benefícios para alguns pacientes com poucas articulações acometidas. Outras indicações dos corticosteróides são a uveíte, e nestes casos na forma de gota oftálmica, e eventualmente em doses baixas (5 a 7,5 mg/dia) diárias quando a artrite da criança é muito grave, dolorosa e rapidamente progressiva.

As novas terapias biológicas (infliximabe, etanercepte e adalimumabe) são recomendadas para os pacientes com má resposta às medicações acima citadas. São utilizados por via parenteral (subcutânea ou endovenosa) e podem ser observados efeitos adversos como hipersensibilidade (fenômenos alérgicos no local da aplicação ou sistêmicos) e maior suscetibilidade a infecções, especialmente virais. Pacientes que recebem infliximabe devem ser investigados previamente para a tuberculose através de radiografia de tórax e PPD (teste de mantoux). Um fator que restringe o uso destes medicamentos é o custo elevado.

O uso de um ou mais medicamentos implica em um seguimento cuidadoso e periódico, com consultas e exames laboratoriais seriados, com o objetivo de avaliar a inflamação além de detectar e tratar possíveis efeitos adversos. De um modo geral deve-se evitar a aplicação de vacinas de vírus vivos em pacientes em uso de corticosteróides e imunossupressores. Converse sempre com o seu médico antes de administrar vacinas no seu filho.

Em muitos pacientes a doença é controlada até o final da adolescência. No entanto, alguns podem apresentar doença crônica com períodos de melhora e piora que persistem até vida adulta. Nestes casos deve ser feita uma transição lenta para o Reumatologista de adultos. Muitos adolescentes são "rebeldes" ao tratamento e devem ser conscientizados quanto à importância do uso contínuo de medicamentos. A responsabilidade, que sempre é dos pais ou responsáveis até os 18 anos de idade, deve ser transferida gradualmente ao paciente de maneira firme e segura.

A interrupção do tratamento sem orientação médica pode ter conseqüências sérias e irreversíveis, como piora da inflamação, deformidades articulares irreversíveis, destruição da cartilagem e piora da capacidade física. Os pais devem checar a ingestão dos medicamentos e conversar com os filhos sobre a doença, reforçando a importância do tratamento, especialmente nos casos de pacientes adolescentes.

A fisioterapia é fundamental para a manutenção e recuperação da mobilidade das articulações acometidas e deve ser iniciada assim que possível. Seu principal objetivo é reabilitar o paciente para a realização das atividades diárias rotineiras, através do fortalecimento dos músculos, alongamento de tendões e aumento da amplitude de movimento articular. Métodos que utilizam calor e frio são válidos para o controle da dor, especialmente nas fases iniciais da doença.

O fisioterapeuta poderá orientar a família na utilização de adaptações para uso em tarefas diárias (alimentação, escrita, etc) e na realização de exercícios em casa. As crianças devem ser estimuladas a ter uma vida mais saudável. A prática de esportes deve ser supervisionada por um especialista em reabilitação e as articulações protegidas contra possíveis traumatismos. Esportes com impacto como o futebol e o vôlei devem ser evitados nas fases iniciais do tratamento, enquanto a natação deve ser estimulada. No entanto esta modalidade esportiva não é disponível para grande parte da nossa população.

A doença crônica tem um impacto em várias dimensões da vida da criança e dos familiares: aspectos físicos, emocionais, sociais, educacionais e econômicos. Com isto a dinâmica da família pode alterar-se significativamente. A troca de informações entre o paciente, seus familiares, o reumatologista pediátrico e os demais profissionais relacionados (fisioterapeuta e psicólogo) é fundamental para que este impacto seja minimizado.

Os pais devem estar atentos, uma vez que poderão ser observadas modificações no comportamento da criança com artrite, especialmente devido à presença da dor e diminuição da capacidade física. Algumas crianças podem ficar tristes enquanto outras podem sentir raiva de intensidade variável. Em alguns casos pode ser observado sentimento de culpa nos pais ou nos irmãos, que satisfazem todas as vontades dos pacientes, levando a um "ganho secundário". Este processo dificulta o retorno da criança com artrite para uma "vida normal". As crianças com artrite devem ser estimuladas a retomar o mais breve possível a sua vida social e escolar. Conversas francas entre todos os membros da família são de grande ajuda. Em alguns casos é indicado o acompanhamento por especialista em saúde mental (psicólogo ou psiquiatra) dos pacientes, dos pais ou de ambos.

No âmbito escolar, o professor deve ser orientado sobre a doença. As necessidades pessoais deverão ser avaliadas e respeitadas. Uma vez que a incapacidade física tem melhora lenta, as atividades intelectuais e artísticas devem ser estimuladas e valorizadas.

SOCIEDADE Brasileira de Reumatologia.
<http://www.reumatologia.com.br/artrite_reumatoide_juvenil_001.htm>. Acesso em 19 jul. 2006.

16. 20 de julho 2006.

Ultima versão da história

Grande Audaciosa Espevitada

Por favor, leio o texto e da mesma forma faça tudo o que entender necessário. Recria a sua história, acrescente, coloque com suas palavras, coloque no lugar certo, querida a história é sua. Faça rápido peço carinhosamente.

Abraços
Edson

APÊNDICE V: CIDADÃO PLENO

NOME DO PROJETO

O SUJEITO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL CONSTITUÍDO E/ OU INVENTADO NA/ DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL
O QUE É E COMO É SER SENDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.

DADOS DO COLABORADOR(A): Cidadão Pleno

DADOS DOS CONTATOS

1) indicação do contato: Eu conheci Cidadão Pleno na UFES, no período em que fui professor substituto no Centro de Educação no Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro de Educação da UFES(DDPE/CE). Nesse período aproximei-me de Cidadão Pleno para conhecê-lo e conversar. Conversamos algumas vezes e sempre nos cumprimentávamos quando passávamos pelos corredores.

2) data de contato: 2005

3) forma do contato: conversar pessoal; correio eletrônico, telefone.

Correio-e enviando por mim em: 09/09/2005

Prezado Cidadão Pleno

Aqui vai a questão da pesquisa para você irá trabalhar com ela:

O **que é e como é ser** pessoa com necessidades especiais na sua existência de aprendiz em contextos escolares e não escolares?

Estou desdobrando a pergunta. A pergunta é a que está acima, abaixo apenas desdobramentos:

Escolares - o que é e como é ser aluno nas escolas onde você estudou?

Não-escolar - família - infância - esportes - amores - trabalho - sexualidade.

Desde já, valeu

Edson Maciel Junior

Correio-e recebido em 05/08/2005

Edson desculpe-me pelo atraso. Estava envolvido com a minha monografia. Já que consegui entregá-la, esta semana estarei enviando-lhe respostas às suas questões. Farei com o maior prazer. Conto com sua compreensão.

Um grande abraço.

Cidadão Pleno

Correio-e enviando por mim em: 09/09/2005

Recebi o seu esboço. Li e fiquei curioso. Tem muita história para contar. Lembre-se do que perguntei:

O **que é e como é ser** pessoa com necessidades especiais na sua existência de aprendiz em contextos escolares e não escolares?

Estou desdobrando a pergunta. A pergunta é a que está acima, abaixo apenas desdobramento:

Escolares - o que é e como é ser aluno nas escolas onde você estudou?

Não-escolar - família - infância - esportes - amores - trabalho - sexualidade.

Você pode falar de sua vida não escolar: o que aprendeu nas suas vivências, como foi viver como pessoa, sendo paraplégico. Estou escrevendo assim, porque você disse que era o material inicial.

Outra coisa, o seu nome poderá ser omitido. Ninguém precisa saber quem é a pessoa que conta a história de vida.

Se você quiser assim não há nenhum problema e já é previsto em pesquisas. Teremos alguns encontros com certeza.

Bom fim de semana e um forte abraço

Edson

Correio-e enviando para Cidadão Pleno em 21/04/2006

Grande Cidadão Pleno

Enquanto o nosso encontro não chega, responda algumas questões acrescentando no texto.
Já está bem instalado?
Valeu - forte abraço.

Texto anexo com as perguntas:

Freqüentei a escola normalmente, brincava com os colegas, participava dos trabalhos em grupo, enfim, levava uma vida escolar bem sociabilizada. Não deparei-me com qualquer situação de preconceito e nem mesmo de superproteção por parte de algum colega, professor ou diretor das escolas onde estudei.

Como foi não deparar-se com pré-conceito e superproteção?

Na verdade, a única dificuldade que tive foi com relação à freqüência escolar, tive de faltar diversas vezes em consequência de problemas com as cadeiras de rodas que possuía, pois a cidade em que morava tinha as ruas calçadas, acidentadas e praticamente, consumia uma cadeira de rodas por ano. Neste caso especificamente, o poder aquisitivo pesava, pois as cadeiras que possuí na época, foram doações que recebi de amigos e/ou parentes.

Como é ser uma pessoa com dificuldades financeiras?

A minha vida social sempre foi normal, sem maiores problemas, sempre participei das brincadeiras com os colegas na rua (morava numa cidade do interior de Minas Gerais), a vida por lá era como as demais cidades interioranas, com muita criança brincando na rua, diariamente.

Como foi brincar na rua?

Sempre tive muitos amigos, costumávamos brincar de patinete, aquele brinquedinho construído com uma tábua e três rolamentos, uma espécie de aviãozinho que a gente fabricava no quintal de casa. Participava dos passeios no campo com a turma da escola normalmente, neste caso, eu era transportado em um carro de madeira que a gente construía e que denominávamos como carroça. Para construir este tipo de carroça, utilizávamos aquelas caixas de madeira que embalavam tomates. Era uma espécie de utilitário muito comum em nossa cultura, pois esses carrinhos de mão eram usados para o transporte de feiras aos sábados, com os quais os colegas costumavam ganhar algum dinheiro nos dias de feiras, levando as compras e cobrando pelo serviço prestado, obviamente. Na prática, não havia limites para a minha vida de criança. Tomávamos banho no rio, pescávamos, enfim.

Como foi viver sem limites?

Acho interessante observar que, no cotidiano doméstico, também não havia diferença no convívio com os irmãos e demais parentes. Morava em uma casa simples, com obrigações e direitos como os demais, e a vida era normal, sem problemas.

Como foi conviver em família?

Como é estudar numa Universidade?

Conversa pessoal na casa de Cidadão Pleno

Fiz as seguintes observações:

Cheguei em sua casa no mesmo momento em que chegava da rua no horário que havíamos combinado: às 14 horas e 40 minutos. Recebeu-me com bastante amistosidade, introduzindo-me a casa. Sentamos a mesa num cômodo dos fundos, onde há uma geladeira, aparelho de som e um computador. Dei-lhe folhas impressas com o texto inicial e as perguntas que havia lhe feito. Cidadão Pleno pegou canetas para escrevermos. Dei-lhe a carta de cessão que era do seu conhecimento por contatos anteriores que imediatamente assinou sem nenhum questionamento.

Começamos a conversar sobre sua vida. É um dos oito (8) irmãos de uma família pobre da cidade de Medida, Vale do Jequitinhonha, MG que em 1967 foi vítima do surto de poliomielite no Brasil. Por desinformação e pobreza de seus pais, e pela pobreza da região onde morava, Cidadão Pleno não fez os tratamentos e fisioterapia necessários o que deixou uma seqüela: distrofia muscular por falta de exercício.

Até a 4ª série ia a escola carregado pelos irmãos, ou no colo, ou num carrinho, muitas vezes foi levado pelos colegas da escola e vizinhos. Na 5ª série teve sua primeira cadeira de rodas, e continuava sendo levado pelos colegas da escola. Jogava bola com esses colegas e inclusive em aulas na escola com apoio de professores.

Citou-me um filme que afirma ter uma identificação: Meu pé esquerdo e um livro de um escritor paraplégico que tentará conseguir para mim.

O filme Meu Pé Esquerdo do diretor Jim Sheridan (O Lutador) leva às telas a história de Christy Brown, que apesar de sofrer de paralisia cerebral desde que nasceu conseguiu mostrar ao mundo sua inteligência e talento através da arte. Com Daniel Day-Lewis. Vencedor de 2 Oscars.

<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/meu-pe-esquerdo/meu-pe-esquerdo.htm>>

Casou-se em Minas Gerais, e aos 25 anos de idade mudou-se para a cidade de Água Boa, no Mato Grosso do Sul onde morou por 6 anos. Afirma que é a cidade com a maior acessibilidade onde já viveu. Não moraria em Belo

Horizonte e Ouro Preto devido a péssima acessibilidade destas cidades. Aos 31 anos mudou-se para Espírito Santo onde vive e trabalha em agência bancária.

Procura agir sempre como cidadão e não como ofendido quando se trata de defender os seus direitos como pessoa humana. Afirma que há pessoas que procuram ver o deficiente pelos seus limites e que a sociedade é marcada por uma cultura de estética plástica do corpo.

Suas afirmações importantes são: a deficiência fica em primeiro plano se a pessoa não tem a possibilidade de se desenvolver como ser social: pensar, amar, trabalhar, conviver, estudar e o lazer. Ela deixa de ser o primeiro plano quando você tem uma vida afetiva e uma vida plena.

Quando a pessoa se mensura a partir da deficiência não se vê como pessoa, ela não tem que se sentir deficiente e sim conviver com sua limitação – que é uma dimensão bem diferente.

Para cobrar da sociedade o cidadão com deficiência precisa agir como cidadão pleno.

Local da(s) entrevista(s): em sua própria casa e no serviço. O primeiro momento de entrevista e consentimento para a entrevista foi nos corredores da UFES, depois tivemos o segundo encontro em sua nova casa no bairro em Vila Velha. Ele estava muito feliz por ter comprado sua casa própria. Mostrou-me como consegue se locomover e usar os objetos da casa.

DADOS DO ANDAMENTO DAS ETAPAS E DE PREPARO DO DOCUMENTO FINAL

1) primeira transcrição:

Freqüentei a escola normalmente, brincava com os colegas, participava dos trabalhos em grupo, enfim, levava uma vida escolar bem sociabilizada. Não deparei-me com qualquer situação de preconceito e nem mesmo de super proteção por parte de algum colega, professor ou diretor das escolas onde estudei.

Na verdade, a única dificuldade que tive foi com relação à freqüência escolar, tive de faltar diversas vezes em consequência de problemas com as cadeiras de rodas que possuía, pois a cidade em que morava tinha as ruas calçadas, acidentadas e praticamente, consumia uma cadeira de rodas por ano. Neste caso especificamente, o poder aquisitivo pesava, pois as cadeiras que possuí na época, foram doações que recebi de amigos e/ou parentes.

A minha vida social sempre foi normal, sem maiores problemas, sempre participei das brincadeiras com os colegas na rua (morava numa cidade do interior de Minas Gerais), a vida por lá era como as demais cidades interioranas, com muita criança brincando na rua, diariamente. Sempre tive muitos amigos, costumávamos brincar de patinete, aquele brinquedinho construído com uma tábua e três rolamentos, uma espécie de aviãozinho que a gente fabricava no quintal de casa. Participava dos passeios no campo com a turma da escola normalmente, neste caso, eu era transportado em um carro de madeira que a gente construía e que denominávamos como carroça. Para construir este tipo de carroça, utilizávamos aquelas caixas de madeira que embalavam tomates. Era uma espécie de utilitário muito comum em nossa cultura, pois esses carrinhos de mão eram usados para o transporte de feiras aos sábados, com os quais os colegas costumavam ganhar algum dinheiro nos dias de feiras, levando as compras e cobrando pelo serviço prestado, obviamente. Na prática, não havia limites para a minha vida de criança. Tomávamos banho no rio, pescávamos, enfim.

Acho interessante observar que, no cotidiano doméstico, também não havia diferença no convívio com os irmãos e demais parentes. Morava em uma casa simples, com obrigações e direitos como os demais, e a vida era normal, sem problemas.

5. ENVIO DE CORRESPONDÊNCIAS

1. Data da carta de apresentação do projeto:

17 de março de 2006.

Data do agradecimento(s) da(s) entrevista(s): 2004 – na UFES

05 de setembro de 2005, 27 de maio de 2006 em sua casa

Data da remessa da entrevista para conferência:

Em 09 de setembro de 2005 – pedi para acrescentar outras questões ao seu relato.

Em 21 de abril de 2006 – reenviei o relato escrito com perguntas.

Enviei cópia para o prof. Dr. Hiran Pinel

Data da carta de cessão:

17 de março de 2006.

APÊNDICE VI: Encontro – Cidadão Pleno – dia 10 de agosto 2006.

Esta entrevista foi feita por mim no dia 10 de agosto de 2006, às dezenove horas e quarenta e cinco minutos, na residência do entrevistado logo após a sua chegada do trabalho numa das agências bancárias da cidade de Vila Velha. Cheguei um pouco depois do horário combinado o que motivou certa preocupação e demonstração de carinho e compreensão pela minha demora. Conversamos até às vinte horas, e nossa conversa fluiu naturalmente como eu faço na minha vida diária. Mantive a minha maneira de ser e o meu jeito de conversar nessa entrevista e em outras anteriores que tenho tido com o meu colaborador. É uma pessoa com formação superior e muito disposta a participar mantivemos um tom coloquial na entrevista, recebi sugestões de perguntas, meus retornos (o meu refletir) foram correspondidos sem incomodar ou atrapalhar as falas do colaborador. Pelos meus modos de “ser sendo” no mundo não fiquei silencioso. Fui ativo e participante falando dos meus objetivos e recebendo do colaborador contribuição gratuita e generosa. O ficar silencioso numa entrevista não é necessariamente a melhor recomendação. Em outros momentos eu fui professor – aquele que explica, não fugindo aos meus modos de “ser sendo”.

Foi um dia cansativo para ele no seu trabalho, e quando chegou em sua casa já por volta das dezenove horas. Teve o cuidado de me aguardar por mais de vinte minutos no portão de sua casa. Sentamos á mesa numa sala de estar nos fundos da casa, onde está uma estante com som e computador, geladeira a mesa e cadeiras, ele pegou água (dois litros) que tomamos juntos durante toda a entrevista. Já ao final ele fez café, enquanto me mostrava como lidava com os utensílios da casa, voltamos a mesa e encerramos a nossa conversar tomando café, biscoitos e torradas.

Essa é a segunda vez que vou a sua casa. Na primeira vez ele havia produzido um texto sobre a sua história de vida com três páginas. Precisei então, ir a cata do assunto, no que fui acolhido muito bem, tendo o meu colaborador se colocado a disposição para outros encontros, assim como recebi autorização para ligar quando necessário. Precisei agir de forma efetiva e afetivamente e marcamos este novo encontro em sua casa. Assim o fiz, pois o meu colaborador estava sem tempo e sem computador, perdeu os papeis onde anotou coisas. Combinamos então de gravarmos uma entrevista coloquial, que foi transcrita por mim para que ele tivesse elementos a mais para acrescentar a sua produção de historia de vida. Com esse material ele pode reescrever o seu texto. Devido a riqueza do material transcrito ele será também aproveitado nesse trabalho.

Cidadão Pleno – estudou em escola comum, dentro de uma sala de aula regular, reivindica com clareza as coisas, é tranqüilo, moderno, comum, consciente de sua história individual, e não foi marginalizado. Não é sujeito da educação especial, hoje ele é o sujeito da educação inclusiva. Sujeito que não se deixou patologizar.

Entrevista

Edson – Você me trouxe o conhecimento do filme. Tinha umas coisas ali que você falou que eu achei tão legal. Eu vi aquele filme – o Meu pé esquerdo¹⁰³ – achei sensacional. E o filme se identifica comigo porque eu também... esta minha perna esquerda é mais fina do que a direita. Eu tive uma dilatação no pé quando eu era pequeno. Então eu tive certa identificação com o filme também.

Cidadão Pleno – a mobilidade dele era toda na perna esquerda.

Edson – eu mandei um texto para você que eu produzi... você leu?

Cidadão Pleno – comecei a ler mais não consegui terminar também. Eu não imprimi... e aí...

Edson – Havia um monte de coisinhas que eu coloquei ali e eu pedi fala, fala, fala... você não lembra mais não?

Cidadão Pleno – Nós falamos sobre está questão de como é que o deficiente é perante a sociedade? A pessoa que é deficiente não tem que viver só na dimensão, como uma pessoa limitada. Viver nas possibilidades e isso ela tem que buscar na sociedade como ela tem que brigar por esse direito desse espaço.

Edson – outra coisa, eu precisei arrumar um apelido pra você! O apelido que a gente arrumou foi **Cidadão Pleno**.

¹⁰³ SHERIDAN, 1989. **Meu pé esquerdo**. Ver referências.

Cidadão Pleno – está bom, está bom, acho que está bom.

Edson – **Cidadão Pleno** foi o apelido que a gente arrumou. Pelas suas falas. Você tem umas falas no final do seu texto já escrito que estava lendo junto com o professor. Esse é o sentido que você está dando pra gente, por enquanto, como uma pessoa que se percebe como cidadão.

Cidadão Pleno – exatamente

Edson – com plenitude

Cidadão Pleno – claro que você tem algumas limitações. Você vê que ainda a sociedade nos deixa aquém em muita coisa, na questão da acessibilidade. A mobilidade em alguns locais. Hoje a gente tem a questão da lei, até os estabelecimentos privados estão procurando viabilizar o acesso às pessoas que tem deficiência. Mas sem dúvida a pessoa que está na sociedade, que está “batalhando” (aspas posta pelo colaborador), buscado a sua sobrevivência isto as vezes é um pouco complicado.

Edson – como é ser o **Cidadão Pleno** neste mundo?

Cidadão Pleno – Neste mundo sou uma pessoa que tem sonhos, que procurou e que graças a Deus algumas coisas conseguiu realizar. O objetivo, por exemplo, de vir para o ES. Um dos meus objetivos era fazer uma faculdade – eu conseguir fazer; ter o meu trabalho, eu tenho a minha dignidade que todo o cidadão merece. Num país com tanta segregação econômica-sócio-cultural, você que ir a luta, se parar por questão de obstáculos, de mobilidade você não avança.

Edson – ser o **Cidadão Pleno** é isso aí?

Cidadão Pleno – livre de clichê. Dessa questão da sociedade de você é deficiente ou não é, se você anda de cadeira de roda ou não, a sociedade que cultiva o corpo, o físico, se você entrar nesse padrão estético, não tem, os valores são outros, uma outra corrente filosófica até.

Edson – quando você estudava como era o Cidadão Pleno?

Cidadão Pleno – estudar era assim, um pouco de dificuldade que eu tive as vezes, ficava sem ir a algumas aulas por questão da mobilidade. Na cidade que a gente morava, o calçamento era de paralelepípedo, um tanto irregular e as cadeiras fabricadas na época não tinham tanto resistência. E ali a gente não poder aquisitivo para comprar uma cadeira de qualidade. Quando eu comecei a trabalhar comprei a minha. Eu comprei uma cadeira

que no Brasil era praticamente importada, custavam mil e trezentos dólares (US\$ 1.300). Hoje custam oitocentos reais (R\$ 800,00) porque o dólar caiu e produz-se no Brasil. Eu participava de algumas brincadeiras, participava com limitação, participava das aulas, interava com os colegas. Não era tratado pelo professor com superproteção, não havia ajuda nas notas. Era um aluno que gostava de estudar, que participar. Tinha facilidade de aprendizado.

Criança não tem essa coisa se eu enfrentei preconceito ou não. Não enfrentei, porque não me deparei com isso. Criança você já viu! Criança é sociabilizada. Criança brinca e quer que você participe das brincadeiras. O máximo que dava para participar eu participava de certa forma. Era futebol eu pegava no gol, era o técnico do time.

Edson – (risos) – você era o técnico?!

Cidadão Pleno – Era muito legal isso aí!

Edson – sua infância foi no Vale do Jequitinhonha?

Cidadão Pleno – cidade de interior, de Minas.

Edson – lá você viveu até que idade?

Cidadão Pleno – Em torno dos 23 anos. Quando eu sair para a cidade grande, lá eu fiz até o ensino médio, faculdade fiz em Vitória, depois que tive condições, quando adquiri um carro para me locomover. Entrei na Caixa Econômica antes da faculdade, estudando para a faculdade (vestibular), fiz o concurso e passei e ingressei na Caixa, e tinha uma perspectiva de crescimento dentro da empresa.

Edson – o curso na universidade fez visando algum objetivo, qual era a sua intenção?

Cidadão Pleno – sem dúvida. O curso a gente sempre faz visando... uma qualificação mais...

Edson – tinha a ver com o seu trabalho no banco?

Cidadão Pleno – não... diretamente não... como formação está ligada é tudo, a faculdade embora seja um curso de filosofia, letras, matemática vai te passar uma nova visão da sociedade, de si mesmo... traz um dinamismo para a pessoa, sem dúvida... porque ali é uma comunidade de conhecimento...

Edson – você falou em sonhos, quando você era adolescente, que sonhos você tinha?

Cidadão Pleno – quando eu era adolescente, meu sonho era fazer um curso superior. Era um dos meus primeiros sonhos. Eu gostava sempre de ler e tudo, né? Eu falava: vou fazer um curso superior tenho condições...

Edson – você lia o que?

Cidadão Pleno – eu lia de tudo. Lia... eu sempre gostei muito de ler psicologia. Psicologia eu sempre gostei, psicologia do desenvolvimento, livros voltados para a questão humana, mas para a área de humanas. Sempre gostei.

Edson – porque você escolheu letras?

Cidadão Pleno – Letras foi oportunidade. Como eu fiquei muito tempo afastado da escola, eu senti que eu teria mais chances de ingressar na faculdade através do curso de letras, como eu já tinha mais identidade, escrever textos, gostava de ler, eu trabalhei um período numa empresa na área de comunicação, revisava alguns textos para os colegas de trabalho, teria utilidade onde eu trabalhava antes. Acabou que mudei de ramo de trabalho...

Edson – você tinha boa leitura e você revisava...?

Cidadão Pleno – facilitou, sem dúvidas. Eu gostei de ter feito o curso. Valeu a pena, até hoje eu leio muito assuntos ligados à área. Quem sabe algum dia eu venha ser um professor também. No momento eu não pretendo ser um professor porque é muito cansativo, eu trabalhar em banco e trabalhar em escola é barra pesada. E um processo ainda tem um final de semana, tem as provas, o planejamento.

Edson – você ainda tem sonhos?

Cidadão Pleno – sonhos a gente tem sempre. Não tenho assim aquele sonho, assim aquela obsessão, a gente tem um sonho de ter uma moradia melhor, ter um carro melhor, a pessoa se locomover, poder fazer alguma viagem, que é cultural essas coisas assim.

Edson – já fez alguma viagem?

Cidadão Pleno – fiz alguma. Conheci parte do Mato Grosso, Chapada dos Guimarães. Morei lá.

Edson – Os sonhos que você tem agora são de melhorias de...

Cidadão Pleno – Você ter uma melhor qualidade de vida, ascensão no trabalho, como todo mundo tem essa pretensão... isso é gradativo...

Edson – E quanto a sua locomoção, há alguma possibilidade de você se locomover melhor?

Cidadão Pleno – minha locomoção é esse patamar, eu estou adaptado, acho que para eu andar de cadeira de rodas seria mudar esta mobilidade seria

como você voar. Seria uma pretensão... além do real, pra mim é satisfatório a minha mobilidade.

Edson – (risos) – Sua cadeira é confortável?

Cidadão Pleno – é confortável, anatomia é compatível com o meu biótipo.

Edson – você ficou sabendo que sua cadeira era compatível com o seu biótipo como?

Cidadão Pleno – sempre lia e acima disso, e pelo próprio bem estar que você sente. Eu fico sentado em torno de dezesseis, dezessete horas por dia, não sinto problema de coluna, não sinto cansaço físico. Os colegas de trabalho sempre dizem: “pó Cidadão Pleno, você fica sentado mais tempo e não sente dor nas costas”. Eu digo: questão da postura, você tem educar sua postura. A anatomia da cadeira que se senta.

Por exemplo, com sua (se referindo a mim – Edson) estatura os bancos da sala de aula, para uma pessoa com sua estatura, não foram feitos para isso. Ou é grande para quem é muito pequeno, para pessoas medianas, para pessoas com sua altura já tem problemas.

Edson – Na UFES você viu este problema?

Cidadão Pleno – Não, UFES não, porque as cadeiras já são maiores, são para adultos. Mas aquelas escolas que são tradicionais tem aquela mesinha ali, uma pessoa com sua estatura é complicado.

Edson – Você ainda tem sonhos... Já falamos...

Cidadão Pleno – Moradia... melhor qualidade de vida... de repente fazer outro curso superior. É uma pretensão de fazer um curso de direito. No momento não, porque mesmo que for numa universidade pública não seria viável pra mim economicamente no momento. Eu tenho outros compromissos. Vai dar tempo. Haverá!

Edson – você participa de partido político?

Cidadão Pleno – partido político não, especificamente não. Principalmente que a gente lê sobre questão contemporânea de nossa política. Eu acho que a gente deveria ter são pessoas que vivem como nós que vem este cenário participar. A gente sabe todo o mecanismo que está por traz disso, todas as forças que estão reunidas.

Edson – você participava de movimento de igreja?

Cidadão Pleno – quando criança participa de coral da igreja, de movimentos. Politicamente só participei da Associação de Deficientes Físicos de Vitória, mas no momento não participo mais.

Edson – como foi participar dessa associação?

Cidadão Pleno – ah foi muito interessante. Interessante para você ver essa questão da conquista do espaço das pessoas com deficiências, como estão conscientes dos seus direitos, seus deveres também. As pessoas estão em busca de optar, de estudar, de trabalhar, tocar a vida.

Edson – Os surdos não se chamam de deficiente. Eles dizem assim: eu não sou deficiente, eu sou surdo. Como você vê isso?

Cidadão Pleno – A deficiência está associada a uma pessoa que tem uma deficiência ou limitação física. Eu sou um deficiente físico, aí criava-se no meio das pessoas das associações de deficiente, por exemplo, deficiente visual, auditivo. Hoje a sociedade chama de portadores de necessidades especiais.

Edson – A sociedade chama assim, mas a universidade, a academia não chama de portador – chama de pessoa com deficiência. Porque você não porta uma deficiência. Sua carteira você pode esquecer em casa, mas você não se esquece em casa e nenhuma parte do seu corpo. Mas como você vê esta questão do surdo não se considerar, ou melhor não enfoca isso? Ele enfoca que é surdo, que é uma pessoa? O termo deficiente, quando usado como substantivo (por ex., o deficiente físico) está caindo em desuso. **Cidadão Pleno** o termo correto: você é uma pessoa com deficiência física.

Cidadão Pleno – eu acho que tá muito ligado, eu acho que é mais a questão cultural também. Porque alguns que tem um nível de escolaridade, por exemplo, ou o grau de sociabilização da pessoa, ou a seu auto desenvolvimento. Algumas as vezes ainda tem uma deficiência física como alguma coisa que o incomoda e ele não admiti encarar isso como uma limitação; e como você dizer pardo, amarelo, branco, ou negro. Mas é uma coisa que é você e se assumir como tal. Talvez seja isso, não estou julgando. Essas reações não são hoje muito, não foi levado a um estudo científico, para se chegar, alguém tem por traz dessas pessoas família, experiência pessoal afetiva, social.

Esta questão da postura do deficiente de ser ou não, eu acho que ela está relacionada a esta questão de você se realizar como pessoa na sociedade, não é você admitir ou não que é deficiente, como no caso do surdo de dizer: “eu não sou deficiente”, na verdade é uma deficiência auditiva. Agora ele permitir ou não tem direito também. É isto que eu tenho visto.

Edson – Você disse que não se sente incomodado, mas há pessoas que se incomodam, como você se sente com este seu problema?

Cidadão Pleno – ela nunca me incomodou sinceramente. Eu sou assim, tenho a minha vida afetiva, convivo com a minha companheira a mais de dezesseis anos, tenho os meus amigos, tenho todo mundo e sou essa pessoa, e nunca vou deixar de dizer que sou uma pessoa deficiente. Assumo que ando de cadeira de rodas vou a uma festa, vou ao shopping, vou a igreja, vou a qualquer lugar, independente disso. Sem qualquer tipo de complexo.

Edson – Na academia o que se discute é o seguinte: como eu posso dizer que você é deficiente a partir de que padrão que eu vou dizer que você é deficiente? Eu sou o padrão de uma pessoa eficiente, de uma pessoa que não tem nenhum defeito, eu sou o padrão, por eu ouço, ou porque minhas pernas não... não... é... esse é o padrão para eu poder dizer que você é o deficiente?

Cidadão Pleno – Isso surgiu há toda uma história do deficiente, de tudo, dos preconceitos mais medievais que existiram. O deficiente na história antiga, algumas pessoas, elas se quer aproximavam com medo que aquilo fosse um mal, algumas crenças religiosas, culturais. Então você, eu acho que é um padrão comum, acho que isso foi uma maneira de diferenciar, é a nossa história.

Edson – então você concorda comigo que a gente chama de deficiente a partir desse padrão comum...

Cidadão Pleno – no meu caso, por exemplo, você pode caminhar, correr isso ou aquilo. Eu não me sinto deficiente, mas eu creio que eu tenho a minha limitação. Eu admito a minha limitação, reconheço, entendo e compreendo.

Edson – mas você não se sente deficiente?

Cidadão Pleno – por exemplo, eu não me sinto incapaz, por exemplo, de me qualificar, suponhamos entrar um curso, se preparar para uma oportunidade, eu não me sentiria jamais inferior a ninguém pra aquilo ali, desde que eu tenha base para começar, este é um exemplo.

Edson – da última vez nos falamos sobre exercícios – a questão da deficiência, diria assim: você não pode jogar bola – você falou que jogou bola! Jogava no gol, e era técnico também – depois de adulto você não praticou nenhum esporte?

Cidadão Pleno – Jogava bola, ficava no gol de joelhos, ali com os colegas de classes e também

técnico. Depois de adulto não. Faço algum apoio, esporadicamente, mas tem tempo que não faço.

Edson – apoio?

Cidadão Pleno – se você vai fazer, você se apóia na ponta do pé e na mão, eu apoio no joelho, joelho e no braço. Uso os meus dois joelhos. Hoje tem várias oportunidades, tem hoje o basquete em cadeiras de rodas, o tênis...

Edson – você já participou desses?

Cidadão Pleno – não participei de nenhum, não tive oportunidade, é agora o tempo, os colegas até convidam, mas tem custos também, locais que tem ir, voltar, comprar cadeira adequada. Tudo isso tem custo.

Edson – você já viu danças com cadeiras de rodas?

Cidadão Pleno – já vi, é muito interessante.

Edson – você já dançou?

Cidadão Pleno – dança clássica nunca, agora na minha cadeira sozinho assim, dentro de casa, fazendo uma graça com colega ou outro.

Edson – já foi algum baile? E dançou?

Cidadão Pleno – já fui a vários. Sim, sem dúvida nenhuma.

Edson – então, você não se sente uma pessoa deficiente, você vive a sua vida.

Cidadão Pleno – tem minhas limitações, é diferente para mim um local que tem uma rampa para outro que tem uma escadaria, eu vou depender de um auxílio alheio e tudo.

Edson – a gente quando chega a velhice a gente também precisa de um auxílio alheio...

Cidadão Pleno – eu falei muito sobre a questão da nossa cultura, muita gente investe numa casa, por exemplo, uma casa duplex, ele não pensa as vezes, em deixar o espaço para a acessibilidade para ele futuramente. Quando ele tiver um problema na velhice, ou mesmo um acidente! A acessibilidade melhor futuramente, no caso de redução da mobilidade. É uma sociedade que está no trânsito, o problema da violência, como a gente vê aí um numero de casos, então estão sujeitos a isso.

Edson – a gente poderia dizer que você é uma pessoa normal (comum), mas tem sua acessibilidade reduzida.

Cidadão Pleno – exatamente, me sinto uma pessoa normal.

Edson – por falar em normal, por você, por essa esta questão, eu vou usar a palavra deficiência por falta de uma palavra melhor. Devido a sua deficiência, você foi considerado uma pessoa com deficiência mental em algum momento?

Cidadão Pleno – Não. Pelo contrario. Como eu morava no interior, e o nível de escolaridade no interior é menor, as pessoas são mais do senso comum, digamos assim. Então, pelo contrário algumas pessoas me achavam mais para superdotado, pelo fato de ser deficiente e ir para a escola, estudar, então elas associavam isso a um superdotado, mas na verdade é porque a maioria das pessoas deficientes no interior, principalmente, elas não iam a escola. Por uma questão e até mesmo por causa da estrutura da família no interior. Para ir escola as vezes, para uma pessoa deficiente, precisava de alguém que a levasse, a questão do poder econômico para ter uma pessoa para fazer isso.

Edson – duas coisas: esta questão de você na escola ter sido incluído...

Cidadão Pleno – isso, exatamente, agora esta consideração de... as vezes alguém achar que eu era até um aluno com mais capacidade mais pelas pessoas em torno da família.

Edson – na família você tinha plena inclusão...

Cidadão Pleno – plena, plena, plena.

Edson – fora da família você não chegou a ter problemas?

Cidadão Pleno – como hoje, por exemplo, eu trabalho, freqüento as reuniões do trabalho, vou a festas com os amigos, tenho a minha vida afetiva que é uma coisa muito importante para a vida de uma pessoa deficiente, perante uma sociedade de valores estéticos, isso assim, dependendo do valor da pessoa não vai lhe olhar como deficiente. Namorei, tive relação afetiva, que é uma coisa importante. Já vi relatos de pessoas deficientes que a deficiência chegou a atrapalhar por causa dos estereótipos. Até para as pessoas mais comuns, você vê hoje os jovens, quem arruma mais amigos, quem é mais interessante, uns ficam mais parecidos com atores da TV Globo, com os personagens dos filmes e isso mexe com a cabeça da sociedade. A gente conversando outro dia um colega comentando: “poxa rapaz a gente fica pensando no poder da Rede Globo, por exemplo, com suas novelas, são três autores praticamente que escrevem

as novelas, e que fazem a opinião pública, fazem a cabeça do brasileiro”. Isso é muito sério.

Edson – Como é o **Cidadão Pleno** no mundo, eu quero a sua descrição?

Cidadão Pleno – falando de mim, costuma falar – sou muito grato a Deus, porque você conseguir ter um trabalho, porque é uma coisa que no Brasil, por causa de nossa segregação econômica, cultural que a gente tem também, pode-se se dizer que eu tive a oportunidade de estudar, me qualificar e de ter esta visão do que é sociedade e a história de todos os mecanismos que estão envolvendo a nossa vida e controlando a nossa vida, é um privilégio. Imagina se todo o brasileiro tivesse acesso a isso que país nós teríamos hoje? Não teríamos esses problemas do crime organizado de tantos jovens envolvidos pela violência, pela droga e por tudo isso. Sinto-me de certa forma um privilegiado. Num país como o nosso você ter um plano de sua saúde, você ter como cuidar de sua saúde, ter como vestir, morar, se locomover, se alimentar, eu acho que é um privilégio. Ontem a Heloisa Helena¹⁰⁴ sendo entrevistada no Jornal Nacional ela dizendo que 47% da riqueza produzida no Brasil fica com 0,005% da população. Toda esta riqueza circulando por aí, vai ver na mão de quem está isso. Para o deficiente é suado.

Edson – hoje, fora do Vale do Jequitinhonha, alguém, você em algum momento sentiu uma discriminação, alguém achando você menos capaz, em algum momento você percebeu isso?

Cidadão Pleno – em nenhum momento eu experimentei isso, mas eu não nego pra você que já ouvi de colegas que você vê hoje, se você chegar numa fila de emprego, para participar de uma seleção – eu creio que até aconteceria comigo – sendo você e um outro de cadeira de rodas, obviamente, apesar de que mudou muito esta postura da sociedade, obviamente eles vão pensar primeiro na sua limitação, não vão pensar em sua capacidade, mas sua limitação. Vão pensar que você pode ser menos produtivo. Eu tenho a consciência que há esse pensamento na sociedade, e eu, de repente poderia ter passado por isso, não experimentei. Já vi outros que já disseram sobre isso em encontros chegaram a falar sobre isso.

¹⁰⁴ Heloisa Helena, em 2006 Senadora da República e candidata a presidência do Brasil. A frase de Heloisa Helena é: “Não pode haver democracia em um país em que 48% da riqueza é apropriada por 0,005% das famílias”. Entrevista concedida ao jornal Nacional no dia 08/08/2006 - <http://www3.atarde.com.br/politica/interna.jsp?xsl=noticia.xsl&xml=NOTICIA/2006/08/08/999673.xml> > acessado em 17/08/2006.

Edson – em que ano você estudou no Vale do Jequitinhonha?

Cidadão Pleno – eu terminei em 1986 o ensino médio e volta a estudar em 2001, que foi na UFES. A cidade que vivi foi em Medina, próxima a Theófilo Otoni. Entre Theófilo Otoni e Vitória da Conquista. Comecei a estudar em 1971. Quando eu comecei a estudar eu já sabia ler e escreve porque a minha irmã mais velha já me ensinava em casa, eu já gostava de ler e escrever alguma coisa.

Edson – quando você começou a estudar não havia no país esta busca de inclusão de pessoas com deficiências nas escolas.

Cidadão Pleno – hoje é um movimento. Quando eu comecei a estudar a minha escola, por exemplo, a escola tinha degraus e meus colegas sempre me ajudavam, não tinha problema, mas a mobilidade, um banheiro com porta mais larga, esta preocupação não existia. Hoje tem rampas, há muitas escolas que estão adaptadas. Uma criança hoje com cadeiras de rodas pode ir a escola.

Edson – como você se safava?

Cidadão Pleno – a vida no interior é uma vida mais rústica, uma situação mais simples. A gente está acostumava até com um certo desconforto.

Edson – como você ia ao banheiro?

Cidadão Pleno – eu me virava bem. Na primeira escola que eu estudei, as vezes era um colega que me levava, o banheiro era bem rústico, mas eu consigo andar agachado, apoiando com a mão ou mesmo engatinhando. Criança não tem dessas coisas, quando criança eu não ficava constrangida com nada. Até hoje eu sou assim. Se eu vou a barzinho com um amigo e eu preciso ir ao banheiro, eu solicito logo uma cadeira, ou um banquinho ou mesmo uma caixa de engradado de refrigerante do barzinho. Se não dá para entrar com a minha cadeira eu passo de uma cadeira para outra e faço uso do banheiro. Eu chego até a porta do banheiro e uso a cadeira como trampolim para o vaso. As vezes uso a minha perna direita, nela posso me apoiar um pouco e que tem uma certa mobilidade. Eu não passo aperto. Ou estaciono o carro em algum ponto estratégico caso eu precise urinar, alguma coisa assim. Mas há pessoas que tem menos mobilidade e a questão do acesso é importante, especialmente que teve uma lesão de coluna, de medula, por exemplo, que tem menos mobilidade.

Edson – Você criou estratégias. Você chegou a andar de muletas?

Cidadão Pleno – nunca cheguei a andar de muletas.

Edson – A lesão da coluna as vezes tira a sexualidade da pessoa?

Cidadão Pleno – sim, tira. Eu tenho colegas que ele tem que usar um coletor para urinar, não tem mais controle fecal. No caso da pólio não é comum isso não. Não conheço nenhum caso das pessoas que eu convivi.

Edson – seu caso foi poliomielite.

Cidadão Pleno – surto que nós tivemos, foi em 1967¹⁰⁵.

Edson – foi numa época de surto no Brasil.

¹⁰⁵ A explicitação de áreas de importância para os investimentos sociais no II PND, no entanto, se evidenciou como uma alternativa à construção de projetos articuladores de algumas representações de trabalhadores no interior do Governo, criando espaço para a formulação de programas de extensão de cobertura, a exemplo do Programa de Interiorização da Saúde e Saneamento-PIASS, e uma conseqüente aproximação do Ministério da Saúde-MS com as Secretarias Estaduais de Saúde, na gestão desses Programas.

Ainda em 1971, uma experiência considerada exitosa em Diamantina, no Vale do Jequitinhonha, Estado de Minas Gerais, serviu de embrião ao Projeto Montes Claros, no mesmo Estado, e adquiriu notoriedade pelo caráter inovador de suas propostas, notadamente aquelas relacionadas a “um novo modelo de organização de serviços, novas práticas pedagógicas, transformação radical das relações no interior da equipe de saúde, participação cidadã da comunidade e dos servidores, práticas inovadoras no planejamento e gestão e autonomia e fortalecimento do nível local” (Fleury, 1995:14).

As estratégias dos Programas de Extensão de Cobertura-PECs caracterizavam-se pela necessidade de incorporar grupos populacionais, até então excluídos do consumo de serviços de saúde, e foram parte integrante das conclusões da III Reunião Especial dos Ministros de Saúde das Américas realizada em Santiago do Chile em 1972, quando se elaborou o Plano Decenal de Saúde das Américas (Teixeira, 1982).

NUNES, Tânia Celeste Matos. A especialização em saúde pública e os serviços de saúde no Brasil de 1970 a 1989. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz-Fiocruz - Escola Nacional de Saúde Pública-ENSP. (Tese de doutorado) Orientadores: Dalton Mário Hamilton e Jairnilson Silva Paim. Tese Defendida em 07 de dezembro de 1998. (Curso de Doutorado em Saúde Pública) <http://portalteses.cict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/1998/nunestcmd/capa.pdf> > acessado em 18 de agosto de 2006.

Cidadão Pleno – eu creio que foi, porque eu conheço muitas pessoas dessa época. Eu não me lembro quando foi que Sabin inventou a vacina¹⁰⁶. Quando começou a vacina contra pólio eu já tinha dezesseis anos, foi em 1980¹⁰⁷ mais ou menos.

Edson – você falou que faltou um pouco de conhecimento aos seus pais?

¹⁰⁶ A poliomielite é uma doença conhecida há mais de 3 mil anos que, em seu apogeu, afetou ou levou à morte cerca de 500 mil pessoas. A partir do ano de 1887, alguns surtos epidêmicos atingiram a Europa e a América do Norte. Os médicos austríacos Karl Landsteiner e Erwin Popper descobriram, em 1909, que se tratava de uma doença contagiosa provocada por um vírus. Descobriram, ainda, que pessoas que já foram infectadas adquirem imunidade contra a enfermidade, o que indicava que havia a possibilidade de se criar uma vacina.

Em 1954, foi testada a primeira vacina contra a poliomielite produzida a partir de vírus mortos, desenvolvida pelo cientista Jonas Salk, sendo muito bem recebida nos países atingidos pela doença. Após 37 anos, o cientista americano Albert Sabin desenvolveu a vacina oral, derivada de um vírus vivo atenuado, e no início dos anos 60, ela substituiu a vacina Salk. A Sabin, que proporcionava uma imunidade completa, era de fácil administração e mais barata e em 1988 se transformou na vacina mais usada nas campanhas mundiais de erradicação.

No ano de 1994, o Continente Americano foi o primeiro a eliminar o vírus da pólio entre as seis regiões apontadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Poliomielite. Histórico da doença. Portal Saúde Governo do Brasil http://portal.saude.gov.br/portal/svs/visualizar_texto.cfm?idtxt=21779 > acessado em 18 de agosto de 2006.

¹⁰⁷ A doença chegou a atingir cerca de 4 mil crianças no ano de 1975. A adoção de medidas de controle e intensa vigilância, especialmente a ampliação da vacinação de rotina e a introdução das Campanhas Nacionais de Vacinação a partir de 1980, diminuíram o número de casos confirmados nos anos de 1987 e 1988 e culminaram em 1989 com a notificação do último caso com isolamento do poliovírus selvagem no País. Em 1994, o Brasil recebeu o certificado de erradicação da transmissão autóctone pela Organização Mundial de Saúde. Como existem países onde a poliomielite ainda não foi erradicada, é necessário adotar estratégias como o Dia Nacional de Vacinação e o fortalecimento da vigilância epidemiológica das paralisias flácidas agudas.

Poliomielite. Situação da doença no Brasil. Portal Saúde Governo do Brasil http://portal.saude.gov.br/portal/svs/visualizar_texto.cfm?idtxt=21815 > acessado em 18 de agosto de 2006.

Cidadão Pleno – a lesão que tive se eu tivesse acesso a uma fisioterapia, com certeza eu hoje andaria com aparelho.

Edson – Você faria essa opção?

Cidadão Pleno – Hoje eu não faria. Quando eu fui tratar (lembra que eu falei contigo) aos dezesseis anos, tentei fazer um tratamento, em Belo Horizonte, aí fiz e com essa experiência do intercâmbio que eu tive, eu vi pessoas que já estavam a anos ali, e alguns pessoas tinham conseguido avanço. Aí eu falei: não vou perder tempo, a minha meta era estudar. Andar por exemplo, nunca foi a minha meta maior, não por comodismo, não por nada, eu experimentei isso e fiz uma opção, exatamente por eu conseguir viver normalmente com a minha deficiente.

Edson – a idéia de deficiência se esvazia.

Cidadão Pleno – se eu tiver que buscar isso – ter que andar para ser feliz – será que eu não teria atingido o meu equilíbrio emocional? Equilíbrio emocional está tudo envolvido: afetivo, profissional, etc.

Edson – houve um momento que você descobriu que poderia voltar andar através de cirurgias...

Cidadão Pleno – através de tratamento, eu consultei fisiatras, ortopedistas, alguns até me deram chances nesse horizonte aí, chegar a andar com aparelhos e tudo, eu tinha dezesseis ou dezessete anos, mas depois de fazer algumas terapias, algumas fisioterapias, por algum período em hospitais fisiátricos, eu fiz a minha opção – eu vou estudar, vou tocar minha vida.

Edson – como você fez esta opção?

Cidadão Pleno – vendo a experiência de outras pessoas, vendo que seria uma coisa longa. Não era isso eu pensava da vida. Eu queria viver e continuar a conviver com pessoas estudando na escola.

Edson – se você tivesse feito a opção de ter feito todo esse tratamento e essas cirurgias, na sua imaginação isso seria como?

Cidadão Pleno – sinceramente nunca parei para pensar.

Edson – não!!!!

Cidadão Pleno – eu acho que hoje eu não teria atingido o meu trabalho, eu teria só cultivado só o objetivo de voltar a andar, talvez nem chegasse a isso, teria outros valores.

Edson – quando você estava no hospital você viu que o tratamento era longo...

Cidadão Pleno – eu analisei tudo os médicos andavam falando e com os livros que eu lia, eu achei tudo muito complicado. Gostava de ler sobre este assunto também. Quando tomei consciência de minha deficiência, quando comecei a ler a primeira que fui ler era a poliomielite? Como era no organismo da gente? Como era causada a deficiência física em função da pólio? Uma noção científica daquilo que tirou a mobilidade.

Edson – você teve a opção de fazer o caminho do tratamento e a opção de não fazer e perseguir o seu outro sonho que era estudar. Se você tivesse escolhido a idéia de volta a andar você vislumbrou como seria isso?

Cidadão Pleno – Porque para mim viver com outras pessoas sem precisar andar, sendo assim eu vou estudar e vou tocar a vida. Meus valores seriam outros, e talvez eu não me realizasse como pessoa. Não teria lido todos os livros de psicologia que eu lia, outras experiências de trabalho, e o afetivo.

Edson – que experiências que você teve? Você fez uma opção: eu não vou fazer essa cirurgia.

Cidadão Pleno – Exatamente, eu passaria muito tempo dentro de hospitais, clínica, muita fisioterapia, você tem que fazer como de um atleta se recuperando de uma lesão, bem puxada. Cirurgias, dores e dor não é fácil, muitas dores, uso de aparelhos, recuperação. Não foi medo, este não foi o meu ideal. Se fosse uma coisa mais rápida com uma possibilidade maior, eu teria tirado um tempo para aquilo. Possibilidade de andar com maior rapidez, mas esse não era o meu projeto de vida – deficiência não é doença (risos). Se você tem alguma coisa que lhe causa dor tudo bem.

Edson – Se você tivesse feito a experiência de andar um dia você não teria feito outras experiências afetivas.

Cidadão Pleno – Experiências afetivas, profissionais, cotidianas, conhecimento, namoro (Não fui um Dom Juan na vida), namoro salutar como todo mundo, como você.

Edson – Nesses namoros com moças você manteve relações antes de se casar?

Cidadão Pleno – Antes do casamento não. Não foi por questão de pudor nem nada. Foi questão de responsabilidade mesmo. Inclusive até os meus irmãos mais novos hoje eles seguem esta postura. Ter filhos, de repente isso acontecer, a responsabilidade, não é? A gente vem de uma

família de nove irmãos, a gente sabe o que é um filho, quanto custa isso, o trabalho, os valores que a gente tem que ter.

Edson – que valores são esses?

Cidadão Pleno – Valores, de você ter responsabilidade. Aprendemos com a família, com a igreja, com a escola. Dentro da sociedade que a gente vivia.

Edson – você teve oportunidade de se deitar com alguma mulher?

Cidadão Pleno – Sem dúvida, sem dúvida. A gente tinha intimidade, tinha tudo, mas sem... entendeu?! Sem ter relações sexuais. A geração da gente não era como a de hoje. Tanto os valores das mulheres. Hoje os jovens usam camisinha, já faz parte da mídia, está mais natural. Em nossa época era mais perigoso. Não era comum usar camisinha. A gente não tinha dinheiro para isso. E a gente pensava em estudar, se preparava para vida, ter um filho agora, se comprometer, a gente pensava ter um filho e dar o que para ele. Sem ter nada na vida. Os meus irmãos pensam assim até hoje, o meu irmão mais novo, minhas irmãs pensa assim. O meu irmão mais novo hoje está com vinte e quatro anos. Ele tem uma namorada.

Não havia relações sexuais comprometida no namoro naquela época porque fazia parte da cultura da gente mesmo. Namorei, houve afetividade com elas, éramos amigos, somos amigos até hoje. Na cidade do interior tudo mundo era amigo. Não uma comunicação hoje por causa da própria vida. Houve colegas que pensavam em casar. Por isso que eu lhe falo sobre esta questão da pessoa deficiente, você tem que ter essa oportunidade, que a vida tem que lhe dar essa oportunidade, e ter essa relação com as pessoas. Quem pega você, por exemplo, que não é deficiente, e se você não tivesse a sua experiência afetiva será que você estaria realizado hoje como a pessoa que você é. Tem que ter muito cuidado com essa sociedade. Eu falo muito com os jovens, na faculdade eu falava muito para eles: Oh! Cuidado com os seus valores. Tem que trabalhar, tem que se qualificar, mas não pode ficar obcecado por isso não, depois passa a sua juventude, pra trabalhar pra ter isso e aquilo, quando você for ver você não tem mais amigos não tem mais ninguém, não tem mais interesse pela vida. A questão da qualidade de vida, se fala demais em qualidade de vida, é tão banal essa qualidade de vida que se fala por aí. Qualidade de vida é morar num apartamento caro? Ter um carro importado? Claro você ter é importante, mas viver asfixiado por tudo isso. É uma nova escravidão cultural. Claro que a gente quer ter uma morada melhor. Quantas pessoas por aí que a gente vai vendo que vive os valores contemporâneos

mesmo – ter que trocar de carro todo ter que fazer isso fazer aquilo e vive no sufoco não dorme em paz. A sociedade está num caminho muito complicado.

Hoje estava vendo o Programa de Ana Maria Braga¹⁰⁸ (TV Globo) uma especialista sobre presídio, ela estava falando: nas cadeias estão cheia de jovens sentenciados. Os jovens estão sendo seduzidos pelo que vê na mídia, muitos lá deram uma mancada na vida foi fazer uma besteira por que foi assaltar para comprar um tênis Nike comprar isso comprar aquilo ou comprar uma moto, fez a besteira da vida dele e está enrolado. A sociedade é complicada. São os valores: religiosos, filosóficos e familiares.

Edson – os seus valores são?

Cidadão Pleno – os meus valores são o bem da minha família, da religião também, o respeito as pessoas, e o que a gente aprende também que o seu direito termina onde começa o do outro. E a vida é isso. A partir do momento que você quer ser o primeiro, passar pelo semáforo, quer ser o primeiro a passar ... quer tudo

Edson – você tem carro, com respeito a vaga para o deficiente?

Cidadão Pleno – com respeito a vaga é complicado, a sociedade tem que evoluir sobre isso ainda. Saber que aquele espaço é para a pessoa que não tem mobilidade. Essa cultura competitiva, as pessoas estão com pressão, estão querendo satisfazer os interesses delas, é complicado. Nos lugares que tem a vaga é preciso por o cone lá. Se não vem alguém e usa. Mas aumenta o problema para o deficiente, pois ela precisa ter alguém no carro para retirar o cone. Mas se não põem não tem jeito. Isso é na universidade, na porta de clubes, órgão publico. Estacionar na UFES não foi problemático porque tem muito espaço, mas tinha esse problema na UFES. Na UFES tem uma placa marcando a vaga do deficiente. Perto da cantina do IC III. Mas hoje os supermercados em geral tem uma vaga mais próxima da entrada, todos os locais. Evoluiu muito. Não é uma questão do preconceito contra a pessoa com deficiência. É uma questão da sociedade, do interesse próprio, individualismo. Se a gente não tomar cuidado a gente também acaba

¹⁰⁸ Ana Maria Braga, a partir de 1992 por sete anos dirigiu, produziu e apresentou o programa “Nota e Anote” na Rede Record. Esse programa lhe rendeu muitos prêmios e até um título no Guinness Book de maior permanência no ar. Foi para a Rede Globo em julho de 1999 e estreou o programa “Mais Você” no dia 18 de outubro. Informações retiradas do site de Ana Maria <http://anamariabraga.globo.com> > acessado em 23 de agosto de 2006.

fazendo o mesmo. A uma expressão popular que diz: farinha pouca, o meu pirão primeiro. Expressa bem a questão contemporânea.

Edson – (**Cidadão Pleno** me ofereceu café) você sabe cozinha, fazer café?

Cidadão Pleno – Não sou muito bom na culinária, um bife, um coisa rápida eu faço. Lavo louça, se precisa lavo roupa. Varro o quintal também. Faço tudo. Meu colega (não cadeirante) um dia falou: “mas como é que você varre a casa”? Eu perguntei para ele: se você tiver sentado aqui você não consegue passar uma vassoura assim não? (fazendo o gesto para o colega ver) Ele então reconheceu que é possível.

Edson – voltando a questão da escola. Como você estudou lá no Vale de Jequitinhonha, você estava estudando numa época onde não havia a propalada inclusão na escola, mas você conseguiu estudar e não teve nenhum impedimento para a matrícula.

Cidadão Pleno – A inclusão era espontânea professores incentivam muito. Professor Armindo, era um professor muito amigo do aluno. Ajudar muita a alunos carentes. Fazia campanha de roupas, comida. Havia um colega que trabalhava na saúde e conseguia muitos medicamentos. Era muito solidário. Os colegas passavam sempre na minha casa para a gente ir para a escola.

Edson – quando você mudou para o Mato Grosso... (Água Doce – falávamos de trabalho aqui)

Cidadão Pleno – foi momento de início de minha profissão, numa empresa particular, adquirir muita credibilidade no meu trabalho, como pessoa, como realização pessoal foi muito. Tive oportunidades, ganhei mais do que eu ganho hoje. Trabalhava muito, muita responsabilidade.

Edson – a pessoa sabia quem era você?

Cidadão Pleno – sabia, porque pelas informações de amigos e eu tinha feito cursos administração ele contratou por méritos. Mas a busca de fazer um curso superior, pois eu estava numa cidade do interior. Ali eu não podia fazer muito mais. E na cidade grande você esta sobrevivendo. Além do meu trabalho eu sou um professor também, se eu sair do meu trabalho tenho outra profissão. Posso trabalhar em qualquer lugar desse Brasil. Se você esta disposto a sair daqui e for para o Mato Grosso para dar aula em qualquer área você ganhar bem. Só não vai ter a mesma qualidade de vida daqui. Eu gosto desse burburinho da cidade grande onde há mais interação, enquanto o interior é mais limitado.

Edson – relacionamento com comerciantes.

Cidadão Pleno – eu sempre sugiro quando vejo fazendo uma reforma, eu falo: você esta fazendo sua reforma, você já pensou na questão do banheiro, eu sou seu cliente, vou chegar e como eu vou ao banheiro. Ele agradece dizendo que lhe deu uma boa idéia. Oportunamente eu sempre sugiro. Onde eu moro o comercio que tem acessibilidade. Quanto aos banheiros eu nunca usei e nunca olhei. Se precisar venho em casa porque é perto de casa.

Edson – assim é ser o **Cidadão Pleno**...

Cidadão Pleno – é como você trabalhar, acordar, ir a luta, ter compromissos, ler, ler os jornais, ver como está o sistema nosso aí, nossa sociedade que tem todos os seus truques, toca a vida, nada de especial. Bom seria ser um escritor, um poeta famoso, legar alguma coisa para a sociedade. Seria legal, como estudante escrevi alguma coisa, mas não tenho nada compilado e não guardei nada.

Edson – você tem uma veia poética?

Cidadão Pleno – Legal as coisas da mocidade. Como estudante teria, mas eu não guardei nada. Quando eu tinha alguma coisa, eu entrei na faculdade, ai comecei a falar que: Ah! Isso aqui vou ter que melhorar muito. Talvez as pessoas até gostem, mas quando você entra na faculdade você muda muito. Você começa a olhar para os ícones assim, é muita coragem, isso aqui é pouco. É interessante a faculdade causa uma ruptura.

Edson – você vai a cinema?

Cidadão Pleno – cinema. Aqui eu só fui na UFES, é muito caro. A acessibilidade dos cinema é tranqüila. No Shopping o estacionamento e o ingresso são caros. Eu procuro um lazer mais barato. O lazer mais barato é em casa mesmo. Os amigos vem a gente faz um churrasquinho, ou vou a casa de um amigo, o que sai muito mais em conta. As vezes vou a praia, na areia eu não vou porque a mobilidade da cadeira na areia é complicado. Fico nas barraquinhas na beira da praia. Os rolamentos da cadeira na frente se entra areia, água! Agora lagoa sim, eu já tomei muito banho na lagoa de Interlargos. Água bem gostosa. Eu prefiro a água da lagoa, para mim é bem melhor.

Edson – Sua vida estudantil, mesmo numa época que não havia inclusão você estudou, alcançou o ensino médio, num dado momento de sua vida você fez a opção de estudar do que tentar cirurgias e fisioterapias que lhe causariam mais sofrimento e destruiriam os seus sonhos. Você preferiu o sonho de estudar, trabalhar e se profissionalizar, você ficaria em função disso. Parece que isso fica claro no filme Meu Pé Esquerdo.

Cidadão Pleno – Para sintetizar é como se tudo na vida para mim fosse ter que andar, deixar de andar de cadeira de rodas, fosse mais importante do que qualquer coisa. Você imagina seu vinculasse a isso toda a minha filosofia de vida alocada para isso: eu vou andar eu vou ser mais feliz, vou ser mais interessante.

Edson – ele rejeitou o tratamento doloroso num hospital que só tinha criança, mas lê não rejeitou um tratamento para falar melhor, este ele não rejeitou. Ele rejeitou o tratamento doloroso que seria muito longo.

Cidadão Pleno – falar – ele tinha essa necessidade. Falar era mais importante. Ele foi uma pessoa que participou da sociedade. O filme O Meu Pé esquerdo lembra a questão do corpo. Quantos adolescentes hoje não estão bem com o próprio corpo, nessa crise, tanto como a mulher a crise da adolescência. Imagina um adolescente vendo um filme daquele ele vai se valorizar bastante.

Edson – a médica de Christy não teve compaixão por ele.

Cidadão Pleno – O filme mostrou todas as facetas de um homem, do ser humano numa pessoa que tem deficiência, porque de repente você pode achar que uma pessoa que tem deficiência como uma pessoa que não tem tesão, que não se embriaga, que não tem defeito. Ela só tem deficiência, ela não tem defeito. (risos) Muitas vezes você pode ver uma pessoa julgar uma pessoa com deficiência como não tem defeito.

Edson – (atendo um telefonema)

Cidadão Pleno – A pessoa com deficiência não foi vista como alguém que tem defeitos. A pessoa com deficiência também tem defeito. Coisas afeitas aos humanos, todos nós. No senso comum uma pessoa com deficiência é bem comportadinha.

Edson – Você já se embriagou?

Cidadão Pleno – Já na adolescência, no tempo de escola com os amigos.

Edson – Chegou a fazer alguma besteira?

Cidadão Pleno – besteira não, sempre fui uma pessoa muito equilibrada. Toda a minha família.

Edson - Mesmo bêbado era uma pessoa equilibrada.

Cidadão Pleno – A gente era moleque no interior, arruma uma cachaça, tomava com limão numa farinha com um ou com outro, mas nada muito... porque na família da gente... família tranqüila, equilibrada, meu pai e minha mãe viviam sem briga e sem conflito dentro de casa.

Edson – fomos para cozinha e **Cidadão Pleno** fez o café e conversávamos. Pedi fotos que ele alega não ter muitas.

Cidadão Pleno – Eu vivo com o meu salário que não é muito. A gente usava livros reciclado e usados dos colegas.

Ele continua falando da vida dos seus pais e como os pais viviam, e da vida atual de sua mãe com 70 anos que faz hemodiálise, que sustenta a mãe financeiramente. Ela é de bem com a vida, ainda faz coisas para vender. Hoje vive em apartamento depois de ter vivido no interior por 68 anos ela deu um novo sentido a vida. O pai é falecido, tinha com 50 anos quando morreu. Os pais cuidavam de um hotel próximo da estrada. Afirma que como a mãe é também uma pessoa de bem com vida. Compreende que pessoas são transformadas quando convivem com ele e esposa.

Edson – (falamos sobre trânsito)

Cidadão Pleno - Dirijo a mais de 13 anos. Nunca sofri nenhum acidente de automóvel. Tenho muito medo de pessoas agressivas, a gente não pode dar motivos para elas.

Desliguei os aparelhos de gravação (eram dois) continuamos a tomar café e ainda conservamos sem gravação alguma. Falamos entre coisas sobre o que estava fazendo na pesquisa e de sua disposição de ajudar-me no preciso fosse. Como foi aluno em graduação sabia das dificuldades da execução de uma pesquisa. Marcamos novo encontro e tratamos do envio da transcrição da entrevista para continuar a sua história.

Acompanhou-me até o portão e despedimo-nos por volta das 22 horas.

APÊNDICE VII: ONGS DE RELACIONAMENTOS E APOIO E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Nota nº 56, página 113 – A Rede SACI é uma rede eletrônica para difusão de informações sobre deficiência em âmbito nacional. Seus usuários são pessoas com todos os tipos de deficiência (mental, física, visual, auditiva, orgânica e múltipla), familiares, profissionais especializados, membros do Poder Público, formadores de opinião, além de centros de ensino e pesquisa. Seus focos temáticos prioritários são Educação e Trabalho. Os produtos e serviços da Rede SACI são gratuitos. Sua atuação acontece no endereço eletrônico (www.saci.org.br) e nos CICs, Centros de Informação e Convivência, locais com computadores, softwares adaptados e monitores especializados em ministrar cursos de informática para pessoas com deficiência.

A Rede SACI é uma realização da Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais da Universidade de São Paulo (CECAE-USP), da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), do Amankay Instituto de Estudos e Pesquisa, e do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ). Conta com o apoio da Fundação Telefônica e da Vitae. Estão cadastrados gratuitamente na “Rede SACI” mais de 3100 usuários em todos os Estados brasileiros recebendo diariamente informações por correio eletrônico.

O nome SACI foi tomado emprestado do famoso personagem do folclore brasileiro por admirar suas qualidades: sendo uma pessoa com deficiência física, leva uma vida agitada e com bom humor. A Rede também pegou carona no meio de transporte utilizado pelo levado Saci Pererê e, como ele, que viaja num redemoinho, alterando a paisagem de onde passa, a SACI viaja por uma rede, a Internet e, com isso, pretende ajudar a mudar o cenário da Deficiência de nosso país.

Nota nº 50, página 113 – **LEGISLAÇÃO:** Constituição Federal de 1988 - Educação Especial; Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN; Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial; Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial; Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 8859/94 – Estágio; Lei nº 10.098/94 – Acessibilidade; Lei nº 10.436/02 – Libras; Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência; Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994 - Passe Livre; Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996 – FUNDEF; Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; Lei nº 10.216 de 04 de junho de 2001 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental: Plano Nacional de Educação - Educação Especial. **DECRETOS:** Decreto nº 2.208/97 - Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853/89; Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Decreto nº 2.264/97 - Regulamenta a Lei nº 9.424/96; Decreto nº 3.076/99 - Cria o CONADE; Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899/96; Decreto nº 3.952/01 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **PORTARIAS:** Portaria nº 1.793/94 - Formação de docentes; Portaria nº 3.284/03 - Ensino Superior; Portaria nº 319/99 - Comissão Brasileira do Braille; Portaria nº 554/00 - Regulamenta Comissão Brasileira do Braille; Portaria nº 8/01 – Estágios. **RESOLUÇÕES:** Resolução Nº 05/87 - Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81; Resolução Nº 02/81 - Prazo de conclusão do curso de graduação; Resolução CNE/CEB Nº 1 – Estágio; Resolução CNE/CP Nº 2/02 - Institui a duração e a carga horária de cursos; Resolução CNE/CEB Nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução CNE/CP Nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. **PARECERES:** Parecer Nº 17/2001 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **DOCUMENTOS INTERNACIONAIS:** Carta para o Terceiro Milênio; Declaração de Salamanca; Conferência Internacional do Trabalho; Convenção da Guatemala; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

ANEXOS

ANEXO I

Tradução da canção da banda de rock Rolling-Stones “Eu tento, eu tento, eu tento, mas não consigo satisfazer a mim e nem ao outro”! São anotações das aulas do Seminário Avançado (Psico)Pedagogia Escolar e Extra-escolar II – prof. Dr. Hiran PINEL, PPG/UFES/ 02/2005.

Troca de arquivos em 31 de outubro de 2005.

“(I Can Get No) Satisfaction” de e com “Rolling Stones”.

A tradução, feita do original por Hiran Pinel, com intenção psico-peagógicas numa formação que viabilizou às professoras da APAE Serra (ES) é:

Não consigo me satisfazer
 Não consigo me satisfazer
 Olhe que eu tento e eu tento
 e eu tento e eu tento
 Eu não consigo, eu não consigo
 Eu sinto porque eu tento e não consigo!
 Quando eu estou dirigindo no meu carro
 E um locutor aparece
 aos meus ouvidos no rádio
 Ele está me contando mais e mais
 Fala sobre informações inúteis
 Ele parece estar pondo fogo
 na minha imaginação
 Mas eu não consigo,
 Oh, não, não, não
 Hey, hey, hey,
 Isso de satisfazer-me e
 satisfazer a você eu não consigo!
 Por isso repito sempre “isso”!
 Não consigo me satisfazer
 Não consigo me satisfazer
 Porque eu tento e eu tento
 e eu tento e eu tento
 Eu não consigo, eu não consigo
 Quando eu estou vendo a televisão
 E aquele apresentador aparece no ar
 para me contar “coisas”
 E que alguém diz na TV
 o quanto as minhas camisetas podem ser
 brancas
 Mas ele não pode ser um homem,
 ele não é um homem,
 afinal ele não fuma
 Os mesmos cigarros que eu
 Ele não se deixa embriagar
 como eu faço a mim?
 Eu não consigo,
 Oh, não, não, não
 Hey hey hey,

isso é o que eu digo
 Não consigo criar e nem inventar
 se eu mesmo no me envolver
 Não consigo me satisfazer assim
 Não consigo alcançar a reação de uma pessoa
 que demanda minha presença
 Eu digo isso porque eu tento e
 eu tento e eu tento e eu tento
 Eu não consigo, eu não consigo
 Quando eu estou andando ao redor do mundo,
 procurando nos livros e nos cursos algo
 que me faça crescer como ensinante e
 crescer meus aprendentes
 E então eu estou fazendo isso e
 assinando aquilo,
 decorando textos que não consigo introjetar
 E eu me vejo “eu estou tentando transar e
 me envolver com esse saber”
 Que me diz você que se diz meu aluno?
 Ele, pelo seu olhar, me diz:
 Vou voltar mais tarde, na próxima semana
 – talvez a suas aulas melhorem
 e me faça crescer
 Ele percebe que seu professor está perdendo
 a sua marca nos seus
 modos de ser sendo si mesmo
 no cotidiano do mundo da escola e
 da sala de aula inclusivas
 Eu volto aos meus sentimentos e
 saberes mais profundos de insatisfação
 Eu não consigo,
 Oh, não, não, não
 Hey, hey, hey,
 isso é o que eu digo
 Eu não consigo, eu não consigo
 Eu não consigo me satisfazer
 Sem satisfação, sem satisfação,
 sem satisfação”.

ANEXO II

Negritude Junior é o primeiro negro no Brasil a fazer sucesso em disco com a música Volta por Cima de Paulo Vanzolini, segundo prof. Dr. Hiran Pinel em aulas do Seminário Avançado (Psico)Pedagogia Escolar e Extra-escolar II – prof. Dr. Hiran PINEL, PPGE/UFES/02/2005.

MÚSICA: VOLTA POR CIMA – NEGRITUDE JUNIOR.

Volta por cima (samba) – 1963 – Paulo Vanzolini

Am7 Em7
Lá, laia, laia, laia, laia, laia, laia, laia,
laia, laia, laia, laia,
C7 B7 Em7 E7
Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima

Em7 B7/D#
Chorei, ah eu chorei,
Em7
não procurei esconder
E7 Bm7/5-
Todos viram, Fingiram
E7 Am7
Pena de mim não precisava
D7
Ali onde eu chorei
G7+ C7+
Qualquer um chorava
F#m7/5- B7
Dar a volta por cima que eu dei
Em7
Quero ver quem dava

F#m7/5- B7 Em7
Um homem de moral não fica no chão
Bm7/5- E7
Nem quer que mulher
Am7
Lhe venha dar a mão

Em/D Am7 Bb° Em7
Reconhece a queda e não desanima
C7 B7
Levanta, sacode a poeira
Em7
E dá a volta por cima (2x)

Aos 73 anos, Mário de Souza Marques Filho, ou melhor, Noite Ilustrada, já gravou mais de trinta “long-plays”. Sim, o velho e bom bonachão, mais conhecido como LP e hoje chamado pelos DJs de disco de vinil. Se você for procurar em discotecas antigas ou nas coleções de sua mãe ou avó, com certeza vai encontrar raridades como Noite Ilustrada, disco de 1963, que traz a faixa Volta por Cima, de Paulo Vanzolini, um dos grandes sucessos desse mineiro de Pirapetinga. Quem não conhece ou não tinha acesso à obra de Noite, pode conhecer parte dela em “Perfil de um Sambista”. Com produção de Fernando Faro e arranjos de Sizão Machado e Bocato, o disco reúne canções que marcaram época e se tornaram clássicos da música popular brasileira na voz de Noite Ilustrada.

Uma das músicas inéditas, a faixa-título – um presente do cantor e compositor Adauto Santos, morto ano passado, ao cantor – revela, por meio de letra inteligente, a trajetória musical desse grande sambista. Grande também é o álbum que, em suas catorze faixas, nos leva a uma viagem inesquecível pelos bares da vida. Sim, a sempre boa música de barzinho, com direito a dor-de-cotovelo e sambas para cantar junto, batucando na mesa com os dedos. Uma boa receita para ouvir Perfil de um Sambista é colocá-lo no CD-player, acionar a tecla “shuffle” e deixar que o aparelho faça a seleção. As surpresas vão surgindo com a dolente Deus me Perdoe (Humberto Teixeira/Lauro Maia); a quase oração Aos Pés da Santa Cruz (Marino Pinto/Zé Gonçalves); a clássica O Neguinho e a Senhorita (Noel Rosa/Abelardo Silva), tudo com riquíssima roupagem e produção extremamente bem cuidada, destacando a belíssima e límpida voz de Noite Ilustrada.

VANZOLINI, Paulo. **Volta por cima**. São Paulo: Tapeçar, (1963), fez muito sucesso na “voz da Negritude” com disco de vinil “Noite Ilustrada” 1963.

ANEXO III

| ANEXO III | | | | |
|---|----------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| SALA DE BATE PAPO ("MSN") COM O PAI DO MALUCO DOIDÃO SANGUE BOM | | | | |
| Data | Hora | De | Para | Mensagem |
| 13/4/2006 | 23:08:32 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Grande Pai do Doidão Maluco Sangue Bom- nos encontramos no msn. |
| 13/4/2006 | 23:11:34 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Cara vc tá bem na foto |
| 15/4/2006 | 08:52:51 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | homem vc madruga no msn? |
| 15/4/2006 | 09:04:35 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Não exatamente |
| 15/4/2006 | 09:04:51 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | foi minha esposa que conectou |
| 15/4/2006 | 09:04:58 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | estou chegando agora |
| 15/4/2006 | 09:05:05 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | tudo bem |
| 15/4/2006 | 09:05:09 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | Acho que só agora vc está levantando ne? |
| 15/4/2006 | 09:05:11 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | e o meu pupilo? |
| 15/4/2006 | 09:05:17 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Não, |
| 15/4/2006 | 09:05:33 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | está se arrumando pra sairmos daqui a pouco. |
| 15/4/2006 | 09:05:41 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | eu acordei hoje às 5h 45 min para levar parentes no Domingos Martins. |
| 15/4/2006 | 09:06:00 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | nós vamos onde? |
| 15/4/2006 | 09:06:05 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | não sabia que vc era agente de viagem da parentada. |
| 15/4/2006 | 09:06:20 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | pois é, hoje eu fui |
| 15/4/2006 | 09:06:29 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | vamos a à ABVV |
| 15/4/2006 | 09:06:47 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | legal - divertam-se |
| 15/4/2006 | 09:07:14 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | continuo cobrando agilidade dele em relação ao compromisso com o seu trabalho |
| 15/4/2006 | 09:07:27 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | O meu pupilo reclamou muito de acrescentar outros textos na história que escreveu |
| 15/4/2006 | 09:07:37 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | aproveite e cobre sempre tambem. |
| 15/4/2006 | 09:08:02 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | sou marinheiro de primeira viagem nessa coisa de MSN |
| 15/4/2006 | 09:08:21 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | estou guardando os dialogos pela internet - tivemos ontem um bom nano |
| 15/4/2006 | 09:08:48 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | é bom saber. abraço que estou indo. |
| 15/4/2006 | 09:08:55 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | divertam-se |
| 15/4/2006 | 09:09:00 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | oh |
| 1/5/2006 | 19:16:18 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Sangue Bom "Pai" o grande! |
| 1/5/2006 | 19:17:24 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | grande e de peso é o sobrenome Maciel. |
| 1/5/2006 | 19:17:41 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | então vejamos |
| 1/5/2006 | 19:17:50 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Sangue Bom "Pai" Maciel |
| 1/5/2006 | 19:17:53 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Sangue Bom "Pai" |
| 1/5/2006 | 19:17:57 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Maciel Sangue Bom "Pai" |
| 1/5/2006 | 19:18:08 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | juntamos dois pesos pesados |
| 1/5/2006 | 19:19:11 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | só se alguém daí casar-se com minha filha |
| 1/5/2006 | 19:24:11 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | pois é, esta é uma possibilidade |
| 1/5/2006 | 19:24:54 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | diga a a mãe do Sangue Bom que o material do filhão está guardado com toda a seuranca |
| 1/5/2006 | 19:25:18 | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | Edson | o difícil pode ser convencer ambos de que essa possibilidade vale à pena, né? |
| 1/5/2006 | 19:29:51 | Edson | Pai do Doidão Maluco Sangue Bom | depois a gente fala mais |
| 20/10/2006 | 22:27:56 | Edson | Sangue Bom "Pai" | eu não estou com a minha instalada. |
| 20/10/2006 | 22:29:09 | Edson | Sangue Bom "Pai" | vc está bem? |
| 4/11/2006 | 18:49:16 | Edson | Sangue Bom "Pai" | grande Sangue Bom "Pai" |
| 4/11/2006 | 18:49:40 | Sangue Bom "Pai" | Edson | Fala aí Edson!! |
| 4/11/2006 | 18:57:44 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Grande Pai do Doidão Maluco Sangue Bom |
| 4/11/2006 | 18:58:07 | Edson | Sangue Bom "Pai" | eu pedi a Sangue Bom pra dar um beijo na sua careca quando vc chegasse - falei com ele ontem |
| 4/11/2006 | 18:58:18 | Edson | Sangue Bom "Pai" | ele perguntou-me: pra que isso Edson |
| 4/11/2006 | 18:58:38 | Edson | Sangue Bom "Pai" | eu lhe disse: Sangue Bom vc não sabe o que é carinho não? |
| 4/11/2006 | 18:58:55 | Edson | Sangue Bom "Pai" | na verdade falei-lhe que estava brincando |
| 4/11/2006 | 18:58:58 | Sangue Bom "Pai" | Edson | Ok. então ele falou que tínhamos viajado. |

| ANEXO III - continuação | | | | |
|---|----------|------------------|------------------|--|
| SALA DE BATE PAPO ("MSN") COM O PAI DO MALUCO DOIDÃO SANGUE BOM | | | | |
| Data | Hora | De | Para | Mensagem |
| 4/11/2006 | 18:59:02 | Edson | Sangue Bom "Pai" | sim |
| 4/11/2006 | 18:59:34 | Sangue Bom "Pai" | Edson | estivemos visitando uma tia da da mãe do Sangue Bom em situação terminal de cancer lá perto de Barra de Sao Francisco |
| 4/11/2006 | 18:59:49 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Preciso devolver-lhe seu gravador e obter uma assinatura sua num documento igual ao que Sangue Bom assinou |
| 4/11/2006 | 19:00:01 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Foi uma boa visita. |
| 4/11/2006 | 19:00:15 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Com certeza vcs abençoaram a vida dela |
| 4/11/2006 | 19:02:33 | Sangue Bom "Pai" | Edson | Sim. Foi boa viagem e ainda visitamos outros parentes. |
| 4/11/2006 | 19:03:11 | Edson | Sangue Bom "Pai" | muito bom |
| 4/11/2006 | 19:03:16 | Sangue Bom "Pai" | Edson | A pessoa referida é muito crente e está muito serena. |
| 4/11/2006 | 19:03:31 | Edson | Sangue Bom "Pai" | que Deus abençoe a ela |
| 4/11/2006 | 19:04:46 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ok. Mas quanto ao documento a ser assinado esteja à vontade para vir quando lhe for mais oportuno. |
| 4/11/2006 | 19:05:03 | Edson | Sangue Bom "Pai" | tudo bem |
| 4/11/2006 | 19:05:08 | Edson | Sangue Bom "Pai" | bom domingo |
| 4/11/2006 | 19:05:14 | Edson | Sangue Bom "Pai" | lembrança a todos |
| 4/11/2006 | 19:06:17 | Sangue Bom "Pai" | Edson | abraço nosso pra todos daí. alias a familia ai não está muito grande né? |
| 4/11/2006 | 19:06:34 | Edson | Sangue Bom "Pai" | com certeza |
| 4/11/2006 | 19:06:47 | Edson | Sangue Bom "Pai" | saiaram a maioria de casa |
| 4/11/2006 | 19:07:05 | Sangue Bom "Pai" | Edson | quando o jovem ai se casar. vocês vão voltar aos tempos de lua de mel |
| 4/11/2006 | 19:07:10 | Edson | Sangue Bom "Pai" | mesmo assim o que ficou ficará dois meses no Rio de Janeiro |
| 4/11/2006 | 19:07:16 | Edson | Sangue Bom "Pai" | essa é a parte boa |
| 4/11/2006 | 19:07:28 | Edson | Sangue Bom "Pai" | deixa com nós |
| 4/11/2006 | 19:08:29 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ok, meu caro. grande abraço |
| 4/11/2006 | 19:08:42 | Edson | Sangue Bom "Pai" | falou |
| 14/11/2006 | 22:50:08 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Grande Sangue Bom "Pai" |
| 14/11/2006 | 22:50:29 | Sangue Bom "Pai" | Edson | tudo bem Edson? |
| 14/11/2006 | 22:50:38 | Edson | Sangue Bom "Pai" | tudo bem! |
| 14/11/2006 | 22:50:46 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ainda estudando? |
| 14/11/2006 | 22:50:48 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Deu tudo certo pra vcs? |
| 14/11/2006 | 22:51:04 | Edson | Sangue Bom "Pai" | com certeza, enviei um texto para você. |
| 14/11/2006 | 22:51:04 | Sangue Bom "Pai" | Edson | sim. |
| 14/11/2006 | 22:51:23 | Edson | Sangue Bom "Pai" | a reunião foi tranquila, aumentaram o salário da da mãe do Sangue Bom ? |
| 14/11/2006 | 22:51:54 | Sangue Bom "Pai" | Edson | não. mas quiseram que ela ficasse mais um ano. fazer o quê? |
| 14/11/2006 | 22:52:11 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Eles quererem é bom |
| 14/11/2006 | 22:52:22 | Edson | Sangue Bom "Pai" | O pior foi ela ter aceitado |
| 14/11/2006 | 22:52:31 | Edson | Sangue Bom "Pai" | e vc ter deixado |
| 14/11/2006 | 22:52:37 | Sangue Bom "Pai" | Edson | é mas se ausenta muito de casa às vezes. |
| 14/11/2006 | 22:52:57 | Sangue Bom "Pai" | Edson | me absteria de votar. |
| 14/11/2006 | 22:53:15 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Já pensou se fosse uma reunião para colocá-la pra fora |
| 14/11/2006 | 22:53:28 | Edson | Sangue Bom "Pai" | ela tinha que não aceitar |
| 14/11/2006 | 22:53:33 | Edson | Sangue Bom "Pai" | tentou eu penso |
| 14/11/2006 | 22:53:43 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Ela gosta? |
| 14/11/2006 | 22:53:57 | Sangue Bom "Pai" | Edson | só eu não votei favorável. |
| 14/11/2006 | 22:54:04 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ela gosta |
| 14/11/2006 | 22:54:17 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Vc queria colocar a síndica no olho da rua |
| 14/11/2006 | 22:54:32 | Edson | Sangue Bom "Pai" | essa síndica não me dá atenção |
| 14/11/2006 | 22:54:43 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ela já sabia que eu me absteria. |
| 14/11/2006 | 22:54:55 | Edson | Sangue Bom "Pai" | estou brincando com as palavras |
| 14/11/2006 | 22:55:00 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ela é meio abusada mesmo |
| 14/11/2006 | 22:55:21 | Edson | Sangue Bom "Pai" | Querida saber algo. |
| 14/11/2006 | 22:55:45 | Sangue Bom "Pai" | Edson | suas perguntas sobre o trabalho da sua tese estão no texto que me enviou? |
| 14/11/2006 | 22:56:01 | Edson | Sangue Bom "Pai" | não |
| 14/11/2006 | 22:56:14 | Edson | Sangue Bom "Pai" | o texto eu achei legal e envei para vc |
| 14/11/2006 | 22:56:15 | Sangue Bom "Pai" | Edson | queria saber algo? |
| 14/11/2006 | 22:56:20 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ok |
| 14/11/2006 | 22:56:59 | Edson | Sangue Bom "Pai" | O que foi que vc ouvi de mais absurdo sobre o Sangue Bom de uma pessoa qualquer? |
| 14/11/2006 | 22:58:16 | Sangue Bom "Pai" | Edson | considero que foi nos atribuir (a mim e à minha esposa) que ele nascera autista por que foi rejeitado por nós no periodo de gravidez |
| 14/11/2006 | 22:58:37 | Edson | Sangue Bom "Pai" | esse é forte |
| 14/11/2006 | 22:58:46 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ou seja que ele fora um filho indesejado |
| 14/11/2006 | 22:58:46 | Edson | Sangue Bom "Pai" | busca de causas |
| 14/11/2006 | 22:59:00 | Sangue Bom "Pai" | Edson | não entendi |
| 14/11/2006 | 22:59:00 | Edson | Sangue Bom "Pai" | absurdo |
| 14/11/2006 | 22:59:10 | Edson | Sangue Bom "Pai" | as pessoas ficam buscando causas |
| 14/11/2006 | 22:59:25 | Edson | Sangue Bom "Pai" | ficam ouvindo para encontrar uma causa qualquer |
| 14/11/2006 | 22:59:32 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ah sim. mas isso é ofensa. |
| 14/11/2006 | 22:59:40 | Edson | Sangue Bom "Pai" | é mesmo |
| 14/11/2006 | 23:00:01 | Edson | Sangue Bom "Pai" | não ouvem com atenção |
| 14/11/2006 | 23:00:13 | Edson | Sangue Bom "Pai" | lembra de mais alguma? |
| 14/11/2006 | 23:00:25 | Sangue Bom "Pai" | Edson | ? |

| ANEXO III - continuação | | | | |
|---|----------|------------------|------------------|--|
| SALA DE BATE PAPO ("MSN") COM O PAI DO MALUCO DOIDÃO SANGUE BOM | | | | |
| Data | Hora | De | Para | Mensagem |
| 14/11/2006 | 23:00:51 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>Em relação ao Sangue Bom .</i> |
| 14/11/2006 | 23:02:56 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>Não memorizo muito os detalhes. nisso a Sangue Bom "Mãe" é melhor. Lembro que por exemplo o diagnóstico primeiro foi como uma bomba. Nunca ouviremos falar em autismo. Lembro ter perguntado à psicóloga se o tratamento seria alguma coisa em torno de seis me</i> |
| 14/11/2006 | 23:03:45 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>E achei que ela me enrolou na resposta ou não sabia mesmo como lidar com a situação.</i> |
| 14/11/2006 | 23:03:58 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>interessante</i> |
| 14/11/2006 | 23:04:10 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>ela uma médica</i> |
| 14/11/2006 | 23:04:29 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>No início do trabalho da psicóloga eu não gostava da maneira como lidava com o</i> |
| 14/11/2006 | 23:05:43 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>Sangue Bom e mesmo com a gente. cheguei a interromper o trabalho após uma discussão que tivemos. Mas depois cheguei à conclusão de que não tínhamos ninguém melhor pra prosseguir com esse trabalho</i> |
| 14/11/2006 | 23:06:22 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>Não era médica. Psicóloga somente, na linha chamada Análise Transacional se não me engano.</i> |
| 14/11/2006 | 23:07:09 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>Vocês com toda a certeza fizeram e fazem o melhor e amam mesmo o Bacana Sangue Bom. coisa absurda de pessoas em geral?</i> |
| 14/11/2006 | 23:07:28 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>lembra de alguma coisa absurda de pessoas em geral</i> |
| 14/11/2006 | 23:09:28 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>Não lembro de nada agressiva ou absurda. Mas me incomodava muito a cara de espanto de algumas pessoas e algumas delas parentes. Também no período inicial de estudos a maneira como colegas de turma faziam hora com o Sangue Bom . Isso até mesmo no segundo g</i> |
| 14/11/2006 | 23:10:12 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>Lembra de alguma frase que lhe desagradou?</i> |
| 14/11/2006 | 23:10:35 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>Desculpe-me ter que lhe fazer tais perguntas. Amo vocês.</i> |
| 14/11/2006 | 23:11:16 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>Leia o texto que lhe enviei penso que vc vai gostar.</i> |
| 14/11/2006 | 23:11:25 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>comente comigo se quiser</i> |
| 14/11/2006 | 23:12:00 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>Frases não lembro. Somente mesmo atitudes. Mas no geral quando as pessoas conheciam melhor o Sangue Bom passavam a gostar dele. Isso continua até hoje. Agora mesmo no curso que faz, tanto colegas do sexo masculino como feminino.</i> |
| 14/11/2006 | 23:12:20 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>legal</i> |
| 14/11/2006 | 23:12:53 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>Ok Edson vou ler. Amanha lhe transmito minha impressão. Combinado?</i> |
| 14/11/2006 | 23:12:57 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>Ele é aberto ao mundo. Isso abre os horizontes dele com certeza</i> |
| 14/11/2006 | 23:13:01 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>combinado</i> |
| 14/11/2006 | 23:13:05 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>grande abraço</i> |
| 14/11/2006 | 23:13:15 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>vc é o melhor pai do mundo cara</i> |
| 14/11/2006 | 23:13:29 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>idem. abraço à Zilza e aos herdeiros</i> |
| 14/11/2006 | 23:14:10 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>tento mas sei que nesse aspecto a Sangue Bom "Mãe" é mais</i> |
| 14/11/2006 | 23:14:33 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>quer dizer não no aspecto de pai.</i> |
| 14/11/2006 | 23:14:41 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>Ele não é pai. Ela é a melhor mãe do planeta</i> |
| 14/11/2006 | 23:14:46 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>Mas ela sabe lidar melhor com ele do que eu</i> |
| 14/11/2006 | 23:14:49 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>vc é o melhor pai.</i> |
| 14/11/2006 | 23:15:11 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>ela é a mãe que melhor lida com ele e vc o pai que melhor faz isso</i> |
| 14/11/2006 | 23:15:20 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>combinado assim</i> |
| 14/11/2006 | 23:15:23 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>assim vou ficar pretensioso.</i> |
| 14/11/2006 | 23:15:39 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>vc é bom pai sim</i> |
| 14/11/2006 | 23:15:44 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>não tenho duvidas</i> |
| 14/11/2006 | 23:16:45 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>abraço. que quero dormir um pouco e acordar pra assistir Brasil e Servia no voley lá pelas 03 horas. Assim como vc torce pro Inter de Limeira eu sou fã de voley</i> |
| 14/11/2006 | 23:17:45 | Edson | Sangue Bom "Pai" | <i>é isso aí - sou madureira tb e ganhei a camisa do meu time - linda nº dez - boa noite e bom divertimento as 3 da madrugada</i> |
| 14/11/2006 | 23:18:04 | Sangue Bom "Pai" | Edson | <i>ok meu mestre grande abraço</i> |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)